

# Rom for lesing og utforsking: Skolebibliotekets muligheter

Idunn Bøyum og Åse Kristine Tveit (red.)

ABM-media AS  
Oslo 2023

© ABM-media AS og forfatterne

ISBN 978-82-93298-23-6 trykt (trykt)

ISBN 978-82-93298-24-3 digital (digital)

Distribution:

ABM-media AS

post@abm-media.no

<https://abm-media.no/kontakt-abm-media/>

Omslaget er fra skolebiblioteket ved Elvebakken videregående skole

Fotograf: Sondre Namløs Lassen

Omslag: Bård Vammervold

Utformingen av boken: Redaktørene

Trykk: MAKE!Graphics, 2023

Disse kapitelforfatterne fikk støtte fra Det faglitterære fond:

Cathrine Bergan,

Hanna Bovim Bugge,

Idunn Bøyum,

Sunniva Evjen,

Jannica Heinström,

Heidi Kristin Olsen,

Åse Kristine Tveit

Boken har mottatt støtte fra Det Kongelige Norske Videnskabers Selskab

Dette verket er lisensiert under Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0

International License

# Innhold

Kapitler merket \* er fagfellevurdert    **Kapitler merket \*\*) er ikke digitalt tilgjengelig**

Innledning .....	5
<b>Del 1. Bakgrunn og rammer</b>	
1. Skolebibliotek eller barnebibliotek: En historie om å falle mellom to lover og to profesjoner* .....	13 **)
<i>Øivind Frisvold og Åse Kristine Tveit</i>	
2. Skolebibliotekets betydning i fagfornyelsen* .....	39
<i>Ingeborg Eidsvåg Fredvall</i>	
3. Skolebibliotek i fag- og forskningslitteraturen, 2016–2021* .....	61
<i>Hilde Moore</i>	
4. En skolebibliotekstandard blir til: Skolebibliotekstandard for Oslo kommune .....	83 **)
<i>Cathrine Bergan</i>	
<b>Del 2. Det praktiske hverdagslivet i skolebiblioteket</b>	
5. Samarbeid mellom skolebibliotekar og lærer: Formelt eller uformelt?*	99 **)
<i>Idunn Bøyum</i>	
6. Pusterommet. Romlige og sosiale kvaliteter ved skolebiblioteket* .....	125 **)
<i>Sunniva Evjen</i>	
7. Klassifikasjon, kategorisering og hylleplassering i skolebibliotek* .....	145
<i>Marit Kristine Ådland</i>	
8. Velge og vrake: Samlingsutvikling med vekt på kassering .....	171
<i>Jannicke Røgler og Beate Ranheim.</i>	
9. Tallenes tale: Metoder for kartlegging av bibliotekets ressurser og bruk .....	185 **)
<i>Heidi Kristin Olsen</i>	
<b>Del 3. Litteraturen i skolen</b>	
10. Lystlesingens betydning* .....	201
<i>Joron Pibbl</i>	
11. Litteratur for alle .....	231 **)
<i>Hanna Bovim Bugge og Gerd Berget</i>	
12. Intensiv lesing på videregående skole* .....	255 **)
<i>Heidi Kristin Olsen og Åse Kristine Tveit</i>	
13. Litteraturformidling i skolebibliotek i videregående skole .....	275
<i>Ingrid Svennevig Hagen</i>	

#### **Del 4. Utforskende læring**

14. Finne, bruke og vurdere informasjon til skolearbeidet* .....	285 **)
<i>Idunn Bøyum</i>	
15. Veiledet utforskning som pedagogisk metode for undervisning i informasjonskompetanse .....	315 **)
<i>Jannica Heinström og Anu Ojaranta</i>	
16. Å arbeide med informasjonskompetanse i skolebiblioteket: Eleven som forsker, bibliotekaren som veileder .....	333
<i>Ingrid Svennevig Hagen</i>	
Om forfatterne .....	339

# Innledning

Skolbibliotekariene [...] är jätteduktiga på det de gör. De hittar en massa strategier och vågar för att kunna utföra sitt arbete bra och ja, de återuppfinner sig själva hela tiden. De projektleder och de initierar. Det är många sådana starka ord som de använder och som jag använder för att beskriva hur de jobbar. (Centerwall<sup>1</sup>)

## Hvorfor skrive ei bok om skolebibliotek?

De eldste skolebibliotek vi kjenner til var knyttet til læreinstitusjoner i den antikke greske kulturen. Gjennom hele den etterfølgende utviklingen av utdanninger på alle nivå har bibliotek vært en viktig, ofte helt selvsagt del av elevs og studenters læringsmiljø, i Norge som i resten av verden. Men i dag? Mange skoler har helt eller delvis erstattet skolebøkene med digitale læremidler. Internett rommer verdens største samling av informasjon, og ligger allerede i hånden. Har skolebibliotekene dermed mistet sin funksjon, og blir oppfattet som en enkel salderingspost på skolens budsjett? Kanskje, hvis man med skolebibliotek forstår en samling utdaterte oppslagsverk og tilfeldige, eldre klassikere som er stuet sammen på noen hyller der de sjelden er noen til glede. Eller kanskje slett ikke? Når skolens undervisning og aktiviteter endrer seg, og barn og unges mediebruk endrer seg, så endres også skolebibliotekets funksjon og tjenester. Gode og viktige sider ved virksomheten videreføres, som litteraturformidling og aktuell boksamling, og andre sider av virksomheten utvikles. Nyere perspektiver på kunnskapstilegnelse og informasjonssøking har gjort skolebiblioteket til det naturlige stedet for kunnskap om kildekritikk, strategisk informasjonssøking og litteratur tilpasset den enkelte elev. Læreplanverket for Kunnskapsløftet (LK20) holder fram utforskning som et sentralt perspektiv på læring. Det åpner for at skolebiblioteket blir en viktigere ressurs innenfor mange skolefag.

Et godt skolebibliotek rommer kunnskap om nær sagt alt elever og lærere kan få bruk for i undervisningen. Skolebiblioteket rommer likevel ganske lite kunnskap om seg selv, om egen rolle og funksjon. Denne boka er et bidrag til å øke kunnskapen om hva et godt skolebibliotek i dagens skole vil si. Her er samlet forskningsbidrag om skolebibliotekets historie, om hvordan grunn- og videregående skoles bibliotek kan organiseres, drives og brukes, og her er bidrag som presenterer god praksis, med eksempler til inspirasjon og etterfølgelse.

---

<sup>1</sup> *Biblioteksbladet* (2022, 29. juni). <https://www.biblioteksbladet.se/nyheter/forskning/resurser-avgorande-for-framgangsrika-skolbibliotekarier/>

Det er publisert forholdsvis lite forskning og faglitteratur om skolebibliotek i Norge. De få bidragene som finnes er enten foreldet, fordi skolen er i rask endring, eller de er utgitt på engelsk, noe som betyr at de har liten nedslagskraft utenfor academia. En ny, norsk bok med ny forskning om norske skolebibliotek er derfor et nødvendig tilskudd til faglitteraturen.

Vårt mål med boka er å gi et bidrag til utvikling av skolebibliotekene, både ved at boka vil inngå i pensum ved de utdanningsinstitusjoner der det undervises i bibliotekfag, og ved at den bringer ny kunnskap inn i skolebibliotekpraksis. Implementering av LK20 gir endrede og nye muligheter for skolebibliotekene til å bli mer relevante for undervisningen på grunn- og videregående skole. Diskusjonene som har fulgt prosessen med den seneste revideringen av opplæringsloven har satt lys på de store ulikhetene som finnes i skolebibliotektilbudet landet over. Vi ønsker med denne boka å holde fram skolebibliotekets store og gode muligheter for å bidra til elevenes læring, danning og glede. Ingeborg Fredwall skriver i kapittel to at «Skolebibliotek er en sammensmelting av to samfunnsinstitusjoner som begge er viktige for både danning, utdanning og demokrati». Det er store oppgaver å arbeide med i et skolebibliotek.

Vårt håp er at denne boka vil gjøre bibliotekarene bedre rustet til å fremme barn og ungdommers kritiske tenking knyttet til bruk av informasjon og medier, og den vil også gi kunnskap om hvorfor og hvordan man formidler litteratur og lesing til aldersgrupper der dette ofte velges bort.

### Kort om de enkelte kapitlene

Boka har forfattere både fra universitetssektoren og fra praksisfeltet. 10 av de til sammen 18 forfatterne er tilknyttet OsloMet – storbyuniversitetet, mens to er ansatt ved Universitetet i Agder og en er ansatt ved Åbo akademi. De øvrige forfatterne kommer fra ulike deler av det bibliotek- og informasjonsfaglige praksisfeltet; en er bibliotekar ved en videregående skole, to er ansatt ved et fylkesbibliotek, mens en arbeider i organisasjonen Leser søker bok og en i Utdanningsadministrasjonen, Oslo kommune.

Selv om boka er tenkt inn i en norsk skolekontekst, trekker de ulike forskningskapitlene på nyere internasjonal forskning, og gjør bruk av pedagogiske og bibliotek- og informasjonsvitenskapelige teorier, som det redegjøres for i hvert av kapitlene.

I bokas første kapittel skriver Øivind Frisvold og Åse Kristine Tveit om skolebibliotekenes historie i Norge fra de oppsto, og fram til midten av 1980-årene. Utviklingen ses i sammenheng med viktige endringer i bibliotek- og skolepolitikken. Forfatterne spør hvordan det kan ha seg at skolebiblioteket på en side er blitt ansett som

«hjertet i skolen» og på den annen side sjelden har blitt en integrert del av skolens undervisning. Årsaken til dette forklarer de blant annet med at skolebibliotekene hadde sin lovgivning og sin organisatoriske tilknytning - ikke til skoleverket, men til sektoren for folkeopplysning og kulturformidling. De peker også på at lærer- og bibliotekarprofesjonene har hatt for liten innsikt i hverandres arbeidsmetoder og kunnskap.

Ingeborg Eidsvåg Fredwall undersøker i kapittel to skolebibliotekets betydning i fagfornyelsen; prosessen fram mot *Læreplanverket for kunnskapsløftet 2020* (LK20). Det står lite om skolebibliotek i styringsdokumenter for skolen, og Fredwall stiller spørsmål om fagfornyelsen har tatt skolen i en retning som gjør skolebiblioteket mindre relevant. Videre utforskes hva et skolebibliotek er, og hvilke muligheter som kan ligge i å bruke skolebiblioteket for å oppfylle sentrale mål i LK20. Kapittelet ser nærmere på fire sider ved LK20 der skolebiblioteket kan ha en særlig støttende funksjon. Det er verdiløftet, literacy, kompetansebegrepet og fagfornyelsen.

Hilde Moores kapittel; det tredje i boka, er en forskningsoversikt over fokus og trender i fag- og forskningslitteratur som omhandler skolebibliotek, publisert mellom 2016-2021. Hovedemnene er Informasjonskompetanse og læring, skolebibliotekarens roller, status og kompetanse, samarbeid og profesjonskamp, lesefremmende arbeid og skolebiblioteket som rom for psykososialt miljø og inkludering. Kapitlet oppsummerer til slutt de generelle trendene, og forfatteren gjør seg noen refleksjoner om mulige fremtidige trender i skolebibliotekforskningen.

I kapittel fire; «En skolebibliotekstandard blir til», skriver Cathrine Bergan om arbeidet med Oslo kommunes skolebibliotekplan. Planen består av to deler, en kvalitetsutviklingsplan og en skolebibliotekstandard. Kapittelet belyser bakgrunnen for planen, forarbeid og det ferdige resultatet. Beskrivelsen av arbeidet med skolebibliotekplanen er ment å være en inspirasjon til andre kommuner og fylker som ønsker å lage plan for skolebibliotekene.

Idunn Bøyum presenterer funn fra en intervjuundersøkelse med 12 skolebibliotekarer i kapittel fem. Hun har undersøkt former for samarbeid mellom skolebibliotekarer og lærere i videregående skole; hva de samarbeider om, og på hvilke måter. Selv om mye forskning konkluderer med viktigheten av å forankre samarbeid i planer og styringsdokumenter, er dette lite utbredt i skolene. Uformelle relasjoner og planer erstatter det formelle samarbeidet på en god måte, men sikrer ikke alle elever et likeverdig tilbud. Kapittelet holder også fram dilemmaet mellom å framsnakke skolebibliotekets tjenester til lærerne på den ene siden, og mangle kapasitet til å yte tjenestene til alle på den andre siden.

«Pusterommet» er tittelen på kapittel seks, der Sunniva Evjen skriver om kvaliteter og muligheter i skolebibliotekrommet. Kapitlet er basert på observasjoner og intervjuer med

skolebibliotekarer ved åtte skolebibliotek i ungdomsskole og videregående skole. I kapitlet knyttes elevenes faglige og sosiale bruk av biblioteket til de fysiske handlingsmulighetene bibliotekrommet innbyr til. I tillegg tematiseres biblioteket som rom i skolen, og skolebibliotekaren som rommets forvalter.

Kapittel sju handler om klassifikasjon og hylleplassering i skolebibliotek. Kapitlet bruker mye plass på å presentere klassifikasjon, emneord, kategorisering og andre sentrale verktøy. Bibliotekarer ved fem skolebibliotek er spurt om hvordan de bruker disse verktøyene i praksis. Hvilke emner bøkene har er viktig for hylleplassering, men også sjanger og lesernivå. Arbeidet med hylleplassering er et stadig kompromiss der hovedmålet ikke er kunnskapsorganisering, men formidling. Arbeidet er også tett knyttet til bibliotekarens arbeid med å ha oversikt over hva som finnes i samlingen og hvor elevene finner det de vil lese.

I kapittel åtte; «Velge og vrake: Samlingsutvikling med vekt på kassering» gir Beate Ranheim og Jannicke Røgler en innføring i hvordan skolebibliotekaren kan utøve kassering og samlingsutvikling på en faglig god måte. Med utgangspunkt i *Håndbok i samlingsutvikling for bibliotek - CREW* og egen praksis, gis leseren mange praktiske råd. Forfatterne har også tatt med eksempler fra egen kasseringspraksis på hvordan større gjennomganger av samlingen kan gjennomføres.

Det finnes flere måter å undersøke hvordan elevene bruker skolebiblioteket. Noen aktuelle metoder beskrives av Heidi Kristin Olsen i kapittel ni. Hun viser hvordan tradisjonelle samfunnsvitenskapelige metoder som intervju, observasjon og spørreskjema kan brukes på en enkel måte. I tillegg gir kapitlet en grundig innføring i metoden trafikkteiling, som kan anvendes for å dokumentere bruken av det fysiske biblioteket. Hvor liker brukerne best å sitte, hvilke arbeidsmåter har de når de er i biblioteket, og foretrekker de å sitte alene eller sammen med andre? Slik dokumentasjon gir verdifull kunnskap for å utvikle biblioteket, både ved omprioriteringer av innredningen og i budsjettssammenheng.

I kapittel 10; «Lystlesingens betydning» undersøker Joron Pihl lystlesing som estetisk erfaring og egenverdi for leseren, og lystlesingens betydning for læring. Barn og unges lystlesing av skjønnlitteratur og sakprosa er unike kilder til leseglede og sterke leseopplevelser som tilfredsstillende og stimulerer barnas emosjonelle og eksistensielle behov og utforskertrang. Lystlesing fremmer lese- og skrivekyndighet, opplysning og læring, mestring og medborgerskap i et livsløpsperspektiv. Dette viser litterære kilder og forskning. Imidlertid er tilgang til lystlesing og skolebibliotek skjevt fordelt i Norge. Pihl foreslår at retten til lystlesing og skolebibliotek innføres som demokratiske rettigheter for alle elever. Det vil gi skolebibliotekarer og skolebibliotek en berettiget og sentral rolle i realisering av skolens demokratiske samfunnsmandat i det 21. århundre.



Norsk skole skal være for alle, og lesing er en av de grunnleggende ferdighetene elevene har rett på å tilegne seg. Lesing er et nødvendig redskap for læring og faglig forståelse. Hanna Bovim Bugge og Gerd Berget skriver i kapittel 11 at å lese også er nødvendig for elevenes utvikling av identitet, etablering av sosiale relasjoner og mulighet til å delta i utdanning, arbeidsliv og samfunnsliv. I kapitlet «Litteratur for alle» gir de to forfatterne en innføring i hvordan en skolebibliotekar kan bidra til at alle elever får tilgang på gode leseopplevelser. Kapitlet viser hvorfor og hvordan bøkene, bibliotekrommet og formidlingen bør være universelt utformet for å få alle med.

Heidi Kristin Olsen og Åse Kristine Tveit undersøker i kapittel 12 erfaringene fra et årlig leseprosjekt med intensiv lesing på en videregående skole, yrkesfag. Elevers, læreres, skolelederes og skolebibliotekarers synspunkter på prosjektets innhold, organisering, gjennomføring og resultater analyseres og drøftes i lys av prosjektteori og motivasjonsteori. Det viktigste funnet er at slike prosjekter trenger sterk forankring hos alle med ansvar for gjennomføringen.

Ingrid Svennevig Hagen skriver i kapittel 13; «Litteraturformidling i videregående skole» om hvordan hun jobber aktivt med litteraturformidling til sine elever gjennom to ulike formidlingspraksiser. I dette kapitlet forteller hun om viktigheten av et tett samarbeid med lærerne for å nå ut til alle elevene ved skolen, og om frivillige leselyst-prosjekter.

Noen av de mest sentrale arbeidsoppgavene i skolebibliotekene er å lære elevene gode vaner for å søke etter, og kritisk vurderer informasjon. I kapittel 14 skriver Idunn Bøyum om hva hun fant i en studie av skoleelevers informasjonskompetanse, både gjennom en spørreundersøkelse blant elever på videregående skoler, og ved å intervju elever. Elevene har lært at det er viktig å være kritisk til kildene, men de har likevel en tendens til å ikke bruke denne kunnskapen når de anvender kilder i skolearbeid.

Jannica Heinström og Anu Ojarantas kapittel 15 handler om veiledet utforskning (Guided Inquiry Design) som pedagogisk metode for undervisning i informasjonskompetanse. Kapitlet beskriver den pedagogiske grunnen som metoden står på og er utformet fra. Andre del av kapitlet beskriver et case der veiledet utforskning ble brukt som metode, og de erfaringer som metoden gav.

Bokas siste kapittel: «Å arbeide med informasjonskompetanse i skolebiblioteket: Eleven som forsker, bibliotekaren som veileder» er skrevet av skolebibliotekar Ingrid Svennevig Hagen. Hun viser et eksempel på hvordan skolebibliotekarer kan samarbeide med faglærere om veiledning av elevenes utforskende arbeid i programfaget sosiologi og sosialantropologi. Hagen gjør rede for hvordan et slikt samarbeid arter seg, og hvilken rolle skolebibliotekaren spiller i elevenes læringsprosess.

## Takk til støttespillerne

Å skape gode bibliotekvaner er å bidra til en bærekraftig delingskultur. Dette siste gjorde at boka fikk støtte fra Det Kongelige Norske Videnskabers Selskab. Bokprosjektet har også fått økonomisk støtte fra Universitetet i Agder. Dette er vi svært takknemlige for. Sju av forfatterne har dessuten fått skrivestipend fra Norsk faglitterær forfatter- og oversetterforening.

Takk til Skolebibliotekarforeningen og Norsk bibliotekforening, Avd. Skole for samarbeidet om seminaret med lanseringen av boka. Vi vil også takk vår kollega Heidi Kristin Olsen for utrettelig korrekturarbeid og gode råd underveis i prosessen. Til slutt en takk til alle forfatterne som har skrevet kapitler til boka, og som også raust har brukt av sin tid til å lese og kommentere andres bidrag.

Redaktørene

Idunn Bøyum og Åse Kristine Tveit

Oslo, april, 2023

Del 1  
Bakgrunn og rammer



*Øivind Frisvold og Åse Kristine Tveit*

1. Skolebibliotek eller barnebibliotek: En historie om å falle mellom to lover og to profesjoner

**Dette kapitlet er ikke digitalt tilgjengelig.**



## 2. Skolebibliotekets betydning i fagfornyelsen

Den som leiter etter begrepet *skolebibliotek* i *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020* vil leite forgjeves. Begrepet eksisterer ikke i planen. I stedet brukes det mer generelle begrepet *bibliotek* tre ganger i kompetansemål i norskfaget etter 2., 4. og 7. trinn: Målet for opplæringen er at elevene skal «låne og lese bøker fra bibliotek» (etter 2. trinn), «velge bøker fra bibliotek ut fra egne interesser og leseferdigheter» (etter 4. trinn) og «orientere seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt, vurdere hvor pålitelige kildene er, og vise til kilder i egne tekster» (etter 7. trinn). (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

*Læreplanverket for Kunnskapsløftet* kom i revidert utgave i 2020 (LK20). Denne læreplanen var på samme tid en videreføring og en fornyelse av *Kunnskapsløftet*, som første gang kom i 2006 (LK06). Sammenligner vi med LK06, er bruk av bibliotek nevnt i færre kompetansemål i LK20 enn i LK06. I LK06 var bruk av bibliotek også nevnt i kompetansemål etter 10. trinn og etter vg3, begge i norskfaget.

Et av målene med fagfornyelsen var å gi mer rom for dybdelæring. Det skulle være færre kompetansemål slik at det vesentligste i fagene ble tydeligere og at opplæringen i fagene kunne gå mer i dybden. Forklaringen på hvorfor det er færre kompetansemål som nevner bruk av bibliotek, kan ses i sammenheng med dette og med metodefriheten som er i skolen, men det kan også tolkes inn i en historie om at skolebiblioteket har havnet i blindsonen for styringsdokumentene for skolen de siste årene. Bruk av skolebibliotek er nemlig ikke nevnt i forarbeidene til fagfornyelsen, verken i *NOU 2014:7 Elevens læring i framtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*, *NOU 2015:8 Framtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser* eller i stortingsmeldingen *Meld. St. 28 (2015-2016) Fag, fordypning, forståelse (2015–2016)*<sup>1</sup>. Det er med andre ord lite å hente i styringsdokumentene dersom en skal finne pedagogiske begrunnelser for bruk av skolebibliotek.

Har fagfornyelsen tatt skolen i en retning som gjør skolebibliotekene mindre relevante? Eller er det forståelsen av hva et skolebibliotek er, som bør revitaliseres? Jeg vil i dette kapittelet undersøke hvilken betydning bruk av skolebibliotek kan ha for å realisere mål i LK20 gjennom å gjøre en kvalitativ innholdsanalyse av læreplanen. I første del av kapittelet spør jeg: Hva er et skolebibliotek? I andre del drøfter jeg hvilken *betydning* bruk av

---

<sup>1</sup> Bruk av skolebibliotek blir imidlertid nevnt i Stortingets behandling av St.Meld 28. Se omtale av dette senere i kapitlet.

## 2. Skolebibliotekets betydning i fagfornyelsen

skolebibliotek kan ha i LK20. Avslutningsvis undersøker jeg utfordringer og muligheter for bruk av skolebibliotek i framtidens skole.

### Skolebiblioteket i spenningsfeltet mellom skole og bibliotek

Det er få studier i Norge om skolebibliotek (Moore, 2023). Elisabeth Rafste hevder at forskning på skolebibliotek har vært utenfor det pedagogiske forskningsfeltet i Norge (2001, s. 2). Dette på tross av at ideen om skolebibliotek har vært en del av læreplanen i norsk skole siden 1939. I flere av de norske studiene som er gjort om bruk av skolebibliotek, trer det fram en spenning mellom to syn på skolebibliotek. Skal skolebiblioteket være en forlengelse av klasserommet, eller skal det være en arena for fritid – et slags folkebibliotek i skolen? Den samme spenningen peker Frisvold og Tveit (2023) på som en linje i skolebibliotekets historie, og beskriver det som en profesjonskamp mellom lærere og bibliotekarer. En annen måte å beskrive dette på er å se på skolebiblioteket som et kontinuum mellom undervisningsrelaterte aktiviteter og fritidsrelaterte aktiviteter. Det gjør Elisabeth Rafste (2001) i ph.d.-avhandlingen *Et sted å lære eller et sted å være?* Her studerer hun hvordan elever på videregående skole bruker skolebiblioteket, og observerer at bruken er knyttet til fritidsrelaterte aktiviteter. Studien viser at skolebibliotek i liten grad er integrert i det pedagogiske arbeidet på skolen. Hun mener at skolebibliotekene står i en folkebibliotektradisjon der bruk av bibliotek er knyttet til frivillighet (Rafste, 2001, s. 411). Rafste peker i studien på at dersom skolebibliotekene skal brukes som det hun kaller «et utvidet klasserom», må det knyttes til læreplanene, og bruk av skolebibliotek «må ses som en del av opplæringen og undervisningen i fagene» (s.411). Det er med andre ord et ideal hos Rafste at skolebiblioteket skal være en læringsarena i fagene og knyttes til læreplanen.

Thomas Eri (2017) studerer også bruk av skolebibliotek i en studie av hvordan lærere og skolebibliotekarer organiserer en bokkafé for flerspråklige elever og foreldrene deres. Eri studerer bruk av skolebibliotek i lys av New Literacy Studies. Begrepet *literacy* kan oversettes med *tekstkyndighet*. New Literacy Studies ser på literacy eller tekstkyndighet som en sosiokulturell praksis. Literacy er ikke en standardisert ferdighet, men inngår i en større helhet som er koblet til det sosiale livet og til makt (Street, 2017, s. 24). Eri (2017) mener at det dominerende synet på literacy i skolen, er at lesing blir oppfattet som standardiserte ferdigheter – dette preger igjen skolens literacy-praksis. Eri (2017) observerer i studien av språkkafeen at foreldreengasjementet er lavt og begrunner det med at lærerne og skolebibliotekaren viderefører skolens literacy-praksis, og at de ikke utnytter mulighetene biblioteket gir. Biblioteket kan åpne opp for andre literacy-praksiser enn dem som er vanlige i skolen, men skolebiblioteket blir i for stor grad brukt som en forlengelse av klasserommet,



mener Eri (2017). Mens Rafste altså etterlyser en større integrasjon av skolebiblioteket (Rafste 2001).

Det er også studier som peker på at mangel på pedagogisk integrasjon av skolebibliotek i skolen henger sammen med myndighetenes manglende satsing på skolebibliotek. I perioden 2009–2013 finansierte Utdanningsdirektoratet prosjektet Program for skolebibliotekutvikling med rundt 40 millioner kroner (Carlsten og Sjaastad, 2014). Programmet var ledet av Universitetet i Agder, og målet var både kompetanseheving av skolebibliotekarere og at flere kommuner brukte skolebiblioteket som en del av opplæringen. NIFU<sup>1</sup> (2014) evaluerte programmet på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet og pekte på at programmet ikke ble et nasjonalt løft for skolebibliotekene. Det var kun seks prosent av skolene i Norge som fikk nytte av prosjektet. I en artikkel drøfter NIFU-forskerne Cecilie Carlsten og Jørgen Sjaastad (2017) som selv evaluerte programmet, hva som kan være årsaker til at det ikke ble et nasjonalt løft slik intensjonen var. De peker på at skolebibliotekene er svakt forankret i lovverket, og at myndighetene behandler skolebibliotek som en uavhengig læringsarena, i stedet for å behandle skolebiblioteket som det de kaller en *distribuert læringsarena* som er en del av opplæringen. Videre mener de at vektleggingen av lesing som standardisert ferdighet i skolen, har blitt mer verdsatt enn lesing som sosiokulturell praksis. Det har ført til at klasserommet som en læringsarena i skolen er mer verdsatt enn skolebiblioteket som en læringsarena (Carlsten og Sjaastad, 2007).

De svenske bibliotekforskerne Ulrika Centerwall, Pamela Schultz Nybacka og Maria Ringbo (2022, s. 327) peker på hvor viktig det er at skolebibliotek ikke bare blir undervisningens forlengede arm, men at det kan eksistere som en egen bibliotekvirksomhet i skolen. Bibliotekvesenet representerer *frivillig* lesing og folkeopplysning, mens skolen representerer *obligatorisk* opplæring og læreplanstyrt læring. Vi kan altså si at skolebiblioteket befinner seg i spenningen mellom frivillighet og forpliktelse.

Hensikten med min studie er å undersøke hva slags læringsarena et skolebibliotek kan være i lys av *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Jeg skriver ut fra et pedagogisk og didaktisk utgangspunkt der nettopp skolebibliotek som en læringsarena er et ideal. Slik sett ser jeg på skolebibliotek som en forlengelse av klasserommet. Samtidig mener jeg at skolebiblioteket er noe mer enn en forlengelse av klasserommet – det er også bibliotek, altså en virksomhet i skolen. Jeg henter teoretiske perspektiv både fra bibliotek- og informasjonsvitenskap og fra det pedagogiske/didaktiske fagfeltet.

---

<sup>1</sup> Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

## 2. Skolebibliotekets betydning i fagfornyelsen

### Skolebibliotek som rom, samling og funksjon

I Norge har det vært vanlig å definere skolebibliotek i lys av begrepene *rom*, *samling*, *funksjon*. Særlig Elisabeth Rafste har brukt denne definisjonen om skolebibliotek i Norge og omtaler den som «en klassisk definisjon» i innføringsboka *Opplevelse, oppdagelse, opplysning* (Hoel, Rafste, Sætre, 2008, s. 24). Men også nyere forskning om skolebibliotek bygger på denne definisjonen (Skaret, 2019, s. 65). Definisjonen kommer fra den eneste offentlige utredningen vi har om skolebibliotek i Norge, *NOU 1981:7 Skolebibliotekstjenesten*.

Det er altså lenge siden vi sist hadde en offentlig utredning om skolebibliotek i Norge, men i Sverige kom det en offentlig utredning om skolebibliotek i 2021 (SOU 2021:3). I utredningen er det laget følgende forslag til en definisjon som utvalget foreslår skal stå i den svenske skoleloven: «skolbibliotek ska vara en gemensam och ordnad resurs med ett utbud av digitala och analoga medier som ska präglas av allsidighet och kvalitet och ställas till elevernas och lärarnas förfogande. Skolbibliotekets syfte ska vara att främja elevernas läsande och medie- och informationskunnighet» (SOU 2021:3 s. 60). Definisjonen er todelt og peker både på hva et skolebibliotek skal være, og hva som er formålet med skolebiblioteket. Opplæringslovutvalget la fram forslag til ny opplæringslov i Norge i 2019 (NOU 2019:23). Utvalget foreslår å endre begrepet skolebibliotek til bibliotek, og dermed gi kommunene enda større frihet til å velge om biblioteket skal ligge i skolens lokaler. Den svenske utredningen gjør det motsatte. Her legges det vekt på at elevene har daglig tilgang til skolebibliotekets samling for at de skal stimuleres til å lese. I tillegg er kontinuerlig kontakt med skolebibliotekaren vektlagt både for elever og lærere (SOU: 2021:3 s. 16).

Jeg vil nå drøfte nærmere hvordan vi skal forstå skolebibliotek som rom, samling og funksjon.

#### *Rom*

Skolebibliotek-*rommet* er en del av skolebygget og inngår dermed i en sammenheng med andre rom i skolen. De danske institusjonsforskerne Eva Gulløv og Sussanne Højlund (2005) har i en artikkel skrevet om hvordan forskjellige rom i skolen inngår i et slags hierarki. Artikkelen handler ikke om skolebibliotek spesielt, men om hvordan rommets utforming har betydning for aktivitetene. «Rum er ikke statisk materialitet, men skapt af de mennesker, børn såvel som voksne, som gennem deres intentioner med og virke i relation til stedet har præget omgivelserne» (Gulløv og Højlund, 2005, s. 22). Intensjonen med rommet kommer for eksempel til uttrykk gjennom hvordan rommet er møblert, kvaliteten på møblene osv. Hvordan skolebibliotekrommet er utformet, gir signaler om hvor det plasserer seg i hierarkiet av rom i skolen. Er *rommet* utformet med komfortable sitteplasser, hyggelige kroker og bøker

som er utstilt på en måte som vekker nysgjerrighet, gir det signaler om at rommet har en høy status i skolen, og at intensjonen er at de som bruker det, skal trives og bruke rommet mye.

Skolebibliotekrommet markerer heller ikke det tydelige skillet mellom lærer og elev som ofte er i et klasserom, der oppdelingen i sosiale grupper er tydeligere; læreren sitter på en kontorstol, og elevene sitter oftest på plaststoler. Rommet inviterer på denne måten til andre måter å være sammen på. Elisabeth Rafste (2001) har omtalt skolebibliotekrommet som *et porøst rom* som er midt mellom klasserom og skolegård. Det er et rom med andre muligheter enn et klasserom som har tydeligere regler for bruken. Elevene kan dermed bruke skolebiblioteket på andre måter.

### *Samling*

Det står ingenting i lovverket for skolen om kvalitet eller innhold på samlingen, men dersom vi går til Folkebibliotekloven (1985), står det: «Det enkelte bibliotek skal i sine tilbud til barn og voksne legge vekt på kvalitet, allsidighet og aktualitet.» Begrepene *allsidighet* og *kvalitet* var som vi så ovenfor, begreper som vi finner igjen i det svenske forslaget til en definisjon av skolebibliotek: «ett utbud av digitala och analoga medier som ska präglas av allsidighet och kvalitet». Et skolebibliotek bør også bestå av en samling som er aktuell. Aktualiteten kan knytte seg både til læreplanen og til elevgruppa. Elevene skal møte tekster på biblioteket som er aktuelle for de interesser de har, og den livsverden de er en del av.

Samlingen skal videre være organisert for gjenfinning. Bibliotekforsker Joacim Hansson (2015) peker på at et bibliotek er mer enn en samling dokumenter. Et bibliotek er «organised in a professionally agreed and relevant order. The most obvious examples of this are classification systems and cataloguing rules» (s. 7). Altså er et skolebibliotek mer enn et boklager i kjelleren på skolen, eller et låst bokskap i gangen. Det bør være organisert på en velbegrunnet måte slik at de som skal bruke det, både elever og lærere, kan finne det de trenger. Bibliotekets organisering er også poengtert i den svenske definisjonen: «skolbibliotek ska vara en gemensam och ordnad resurs» (SOU 2021:3 s. 60).

### *Funksjon*

Fra 1970-tallet ble skolebiblioteket regnet som en integrert del av skolens læringsarbeid (se også Frisvold og Tveit, 2023). I NOU 1981:7 (s.92) er skolebibliotekets pedagogiske *funksjon* i skolen særlig framhevet. Den pedagogiske funksjonen omfatter *læremiddel*, *arbeidssted* og *metodisk hjelpemiddel*. Denne forståelsen av et skolebibliotek blir omtalt som det «utvidede skolebibliotekbegrep». «Skolebiblioteket har med andre ord fått en utvidet funksjon, fra å være en ren utlåssentral til å bli en vesentlig del av skolens læringsmiljø» (s. 92). Med andre ord så skulle skolebiblioteket være mer enn bare et utlånssted, det skulle være en pedagogisk

## 2. Skolebibliotekets betydning i fagfornyelsen

arena og bidra til trivsel. I alle læreplaner fra og med *Mønsterplanen* 1974 fram til *Kunnskapsløftet* 2006 sto en tekst om skolebibliotekets pedagogiske funksjon i skolen. Den mest omfattende teksten finnes i innledningen til *Mønsterplanen* 1987. Sist gang skolebibliotekets pedagogiske funksjon er omtalt i en læreplan for skolen, er fra *Generell læreplandel (L97)*. Da Kunnskapsløftet kom, ble det større metodefrihet i skolen. Da forsvant omtalen av skolebibliotekets funksjon i skolen ut av læreplanen.

### *Skolebibliotekaren*

Skolebibliotekaren er viktig for at skolebiblioteket skal ha en funksjon i skolen. Sofia Malmberg (2014) bruker begrepet *medpedagog* for å beskrive skolebibliotekaren i skolen. I dette ligger det en anerkjennelse av at skolebibliotekaren inngår i skolens pedagogiske arbeid. Studier viser at elever som har tilgang til skolebibliotek med høy bemanning av fagutdannede skolebibliotekarer, presterer bedre (Gärdén, 2017).

Den amerikanske bibliotekforskeren Carol Kuhlthau (2004, s. 120–126) har utviklet en måte å beskrive i hvilken grad bibliotekaren inngår i det pedagogiske arbeidet på skolen på, gjennom fem nivåer av pedagogisk aktivitet (levels of education). De fem nivåene er *organisator, foreleser, instruktør, veileder* og *rådgiver*. Organisatoren er opptatt av å holde orden i samlingen på biblioteket slik at de som bruker det, kan finne fram. Foreleseren gir en oversikt over de ressurser som finnes på biblioteket, uten at det kobles til elevens behov. Instruktøren gir opplæring i enkelte verktøy. Veilederen veileder elever i bruk av ressurser på bibliotek. Rådgiveren gir støtte over lengre tid slik at elevene kan løse de oppgavene og problemene som de har. Rådgiveren er en partner for læreren og inngår i et læringsteam. Mange bibliotekarer vil arbeide på alle nivåer. For Kuhlthau (2004) er det et mål at bibliotekarene skal opptre som rådgivere og være tett på elevene.

Både Elisabeth Rafste og Louise Limberg (Hoel et al., 2008; Limberg et al., 2021) peker på at skolebibliotekarens pedagogiske arbeidsområder er å støtte skolens arbeid med lesing og informasjonskompetanse. Vi ser at de samme områdene utpeker seg i den svenske definisjonen av skolebibliotek: «Skolebibliotekets syfte ska vara att främja elevernas läsande och medie- och informationskunnighet» (SOU 2021:3 s. 60).

Vi kan oppsummere denne delen med å si at skolebiblioteket kan ha et bredt oppdrag i skolen. Skolebibliotekaren kan ha en rekke funksjoner og sørge for at skolebiblioteket blir en virksomhet i skolen. Det er det brede oppdraget som jeg legger til grunn videre i kapitlet.

## Skolebibliotek som læringsarena i lys av Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020

Skolebiblioteket er som omtalt ovenfor, ikke nevnt i Meld. St. 28 *Fag, fordypning, forståelse* (2015-2016) der regjeringen foreslår innholdet til LK20. I Kirke-, utdannings- og forskningskomiteens behandling av stortingsmeldingen finner vi imidlertid en omtale av skolebibliotek. Komiteen skriver følgende:

Skolebibliotekene er og skal være en læringsarena i og på tvers av alle fag, og et samlingspunkt som både formidler litteratur og digitale læringsressurser, uavhengig av lesnivå og funksjonsnivå. Komiteen vil understreke viktigheten av at skolebibliotekene blir brukt systematisk i opplæringen, at de styrker sin pedagogiske rolle og blir en integrert del av skolens opplæringsvirksomhet. I tillegg til ferdighetsutvikling kan gode skolebibliotek være en inkluderingsarena som bidrar til å utjevne sosiale, kulturelle og digitale skiller, og som fremmer personlig vekst hos den enkelte elev. (Innst. 19 S (2016–2017)).

Her beskriver komiteen skolebiblioteket som en læringsarena i skolen. Vi ser at den pedagogiske funksjonen til skolebiblioteket blir framhevet. Det skal være en «læringsarena» og en «integrert del av opplæringen». Komiteen er opptatt av skolebibliotekets rolle for elevenes leseferdigheter og personlige utvikling og som en inkluderingsarena. Denne beskrivelsen befinner seg mest i retning undervisningsrelaterte aktiviteter på kontinuumet mellom undervisningsrelaterte og fritidsrelaterte aktiviteter. Samtidig framhever komiteen skolebibliotekets rolle for personlig vekst hos eleven – noe som mer peker i retning av danning. Ambisjonene for skolebibliotekene er med andre ord høye. Hvordan kan vi så forstå skolebibliotekets rolle som en integrert lærings- og dannelsesarena i lys av LK20?

Stortingsmeldingen *Fag, fordypning, forståelse* (Meld. St. 28 (2015–2016)) pekte blant annet på følgende mål for den nye læreplanen: Den skulle konkretisere skolens verdigrunnlag, tydeliggjøre de grunnleggende ferdighetene som en del av det faglige innholdet i fagene, etablere tverrfaglige temaer som skulle gjenspeile samfunnsutfordringer, omfanget av lærestoff skulle reduseres i det enkelte fag, og sammenhengen mellom fagene skulle bli tydeligere. Vi skal i den videre framstillingen se på hvordan bruk av skolebibliotek kan ha *betydning* i realiseringen av LK20 i lys av disse områdene. Jeg har valgt å systematisere framstillingen i fire tema som belyser både videreføringen av *Kunnskapsløftet* og fornyelsen av læreplanverket. De fire temaene er 1) verdiløftet, 2) literacy-reformen, 3) kompetansebegrepet og 4) tverrfaglighet og fornying av fag. Temaene er valgt på bakgrunn av synet på skolebibliotekets brede oppdrag og skolebibliotekarens kompetanse.

### *Verdiløftet*

Begrepet *verdiløftet* ble ifølge Karseth, Kvamme og Ottesen (2020, s. 31) lansert på Stortinget under forarbeidene til ny læreplan i skolen. De knytter begrepet til virkelighetsbeskrivelsen

## 2. Skolebibliotekets betydning i fagfornyelsen

av norsk skole under *Kunnskapsløftet*. Flere mente at skolen hadde utviklet seg i en retning under *Kunnskapsløftet* som var preget av målstyring og mistillit til lærerne, og at skolen hadde for smalt kunnskapssyn. På bakgrunn av en slik virkelighetsbeskrivelse kan LK20 tolkes som en kursendring av skolen. Dette kommer også fram i Stortingets behandling av stortingsmelding 28 (Meld. St. 28 (2015–2016)) der utdanningskomiteen skriver følgende om målet for å endre overordnet del: «Komiteen mener at en slik fornyelse skal bidra til å øke oppmerksomheten om grunnopplæringens brede dannelsingsmandat og fremheve samspillet mellom ulike typer ferdigheter, kunnskaper og holdninger.» (Innst. 19 S (2016–2017), s. 8). Det brede dannelsingsmandatet til skolen skulle styrkes. Det understreker også Meld. St. 28: «Målsettingene er at læreplanverket skal henge bedre sammen, slik at skolens verdigrunnlag og brede formål får større betydning i skolens praksis» (2015–2016, s. 7).

Det ble et mål at det reviderte læreplanverket skulle være et *verdiløft* for skolen. Det skulle løfte fram skolens doble formål, som er både danning og utdanning. En ny overordnet del av læreplanen skulle bidra til at verdiene i formålsparagrafen ble mer synlig. Overordnet del innleder derfor med overskriften «Opplæringens verdigrunnlag». Disse verdiene omtales med metaforen *grunnmuren i skolen*: menneskeverdet, identitet og kulturelt mangfold, kritisk tenkning og etisk bevissthet, skaperglede, engasjement og utforskertrang, respekt for naturen og miljøbevissthet, demokrati og medvirkning. I tillegg har alle fag en innledende tekst med overskriften «Fagets relevans og sentrale verdi». Et eksempel fra norskfaget: «Lesing av skjønnlitteratur og sakprosa skal gi elevene mulighet til å reflektere over sentrale verdier og moralske spørsmål og bidra til at de får respekt for menneskeverdet og for naturen.» Her ser vi en kobling mellom skolebibliotekets *samling* og verdiløftet. Hvordan kan så litteraturen bidra til verdiløftet?

Litteraturdidaktikeren Louise Rosenblatt var ifølge Gun Malmgren (2012) med i en gruppe på 1930-tallet som skulle diskutere skolens bidrag til demokratiet i USA. Gjennom dette arbeidet la Rosenblatt merke til at elevene hun hadde, viste et mye større engasjement når de diskuterte skjønnlitteratur enn ellers. Rosenblatt kom fram til at dette hadde sammenheng med at lesing av skjønnlitteratur bidro til innlevelse og involverte elevenes følelser. Rosenblatt (1994) utviklet en resepsjonsteori for å beskrive hva som skjer når vi leser. Hun skiller mellom *estetisk* og *efferent* lesing. Estetisk lesing er preget av at leseren lever seg inn fortellingen – det er en hendelse som skjer i leserøyeblikket. Efferent lesing er preget av at leseren henter ut informasjon av teksten. Rosenblatt beskriver lesing som en transaksjon mellom leseren og teksten. I dette møtet oppstår det hun kalte for *the poem*. Vi kan forstå *the poem* som en slags realisering av den litterære teksten som oppstår i leseren. «What each reader makes of the text is, indeed, for him the poem, in the sense that this is his only direct

perception of it. No one else can read it for him», skriver Rosenblatt (1994, s. 105). Å lese litteratur er en unik opplevelse for hver leser, og derfor kan alle bidra i en samtale om litteraturen. Arbeid med estetiske tekster (Fredwall, Moseid og Slettan, 2022, s. 14) er derfor særlig egnet til å fremme demokratiske verdier i skolen.

Den amerikanske filosofen Martha Nussbaum blir ofte brukt i argumentasjon for lesing av skjønnlitteraturen i skolen, og er på samme måte som Rosenblatt opptatt av utdanningens viktige rolle for å opprettholde demokratiet og særlig humanioras bidrag. Flere steder i forfatterskapet sitt trekker Nussbaum fram litteraturens muligheter for å leve seg inn i andres liv. Hun bruker betegnelsen «den skjønnsomme tilskuer» (Nussbaum, 2016, s. 191) om posisjonen en som leser av romaner kan ta. Gjennom å betrakte det som skjer i en roman, kan leseren forestille seg hvordan det er å være det mennesket hen leser om. Leseren kan være vitne til det som skjer «på en viss følelsesmessig avstand». Gjennom å lese romaner kan vi få en forståelse for den andres situasjon (Nussbaum, 2016, s. 191).

Lesing av skjønnlitteratur er særlig knyttet til fagene norsk og andre språkfag i skolen. Men det kan også være en ressurs i andre fag. Det kan være en inngang for å engasjere elevene i et tema. Skolebibliotekrommet kan oppfattes som et rom der de ikke skal vurderes på samme måte som i klasserommet (jf. det porøse rommet). Rommet kan være utformet slik at elevene kan samtale om det de har lest. Læreren kan bruke skolebiblioteket til litterære samtaler mellom elevene. Det kan legge forholdene til rette for en friere samtale der de spontant kan uttrykke tanker om det de har lest. Lesing av litteratur kan også være noe elevene velger å gjøre utenfor fagene. Ved at skolebiblioteket eksisterer som en egen virksomhet i skolen, kan det brukes av elevene utenom skoletida eller i friminuttet. Det vil ofte oppstå samtaler om lesing mellom elevene i et skolebibliotek. Skolebibliotekaren kan arrangere lesegrupper som ikke er knyttet opp til et fag, men der elevene frivillig kan delta. Skolebiblioteket kan på denne måten ha en annen funksjon enn den formelle læringen som skjer i klasserommet og dermed legge til rette for andre literacy-praksiser (Street, 2017). Det kan være en arena der elevene kan lese uten å bli vurdert. Lesingen kan få en mer personlig betydning for eleven gjennom at den nettopp er knyttet til frivillighet.

Verdiløftet kan tolkes som en dreining bort fra den ferdighetsorienterte skolen som Eri beskriver i studien av språkkafeen der lesing blir sett på som standardisert ferdighet (Eri, 2017). Skolebiblioteket kan i et slikt perspektiv ha en betydning for verdiløftet – for skolens brede dannelsesoppdrag. I *Overordnet del* av læreplanen er danning beskrevet på følgende måte: «Danning skjer når elevene får kunnskap om og innsikt i natur og miljø, språk og historie, samfunn og arbeidsliv, kunst og kultur, og religion og livssyn.» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolebiblioteket kan gi elevene gode og meningsfulle opplevelser med språk, kunst og

## 2. Skolebibliotekets betydning i fagfornyelsen

kultur. Ja, det kan bidra til at elevene etter hvert frivillig oppsøker biblioteket fordi de opplever at det er meningsfullt.

### *Literacy-reformen*

*Kunnskapsløftet* (LK06) kom som en reaksjon på at norske elever gjorde det middelmådig på internasjonale tester i lesing. Løsningen var en ny læreplan der lesing ikke lenger bare var norskfagets ansvar, men et ansvar som alle fag måtte ta. Et sentralt trekk ved *Kunnskapsløftet* var at det ble innført fem grunnleggende ferdigheter som skulle være gjennomgående i alle fag. De grunnleggende ferdighetene var lesing, skriving, regning, muntlige ferdigheter og digitale ferdigheter. Kjell Lars Berge (2005, s. 165) omtalte reformen som en *literacy-reform*. «Den er en reform der skriftkyndighet åpent erklæres som grunnlaget for den typen avansert læring som vi oppretter skoler for å ta seg av.» Lesing har alltid vært sentralt i skolen, men ved innføringen av *Kunnskapsløftet*, ble lesing som ferdighet vektlagt i enda større grad. Skolen skulle med andre ord hjelpe elevene til å kunne forholde seg til og skape mening med tekster. «Ved å tre inn i skolen blir man deltaker i en tekstkulturell dannelsesreise fra det hjemlige, naive og naturlige til det fremmede, komplekse og kulturelle», skriver Kjell Lars Berge (2005, s. 166). Ideen om de grunnleggende ferdighetene ble videreført i LK20, og i *Overordnet del* (Kunnskapsdepartementet, 2017) beskrives de som en «del av den faglige kompetansen». I alle læreplaner finnes derfor en egen beskrivelse av de grunnleggende ferdighetene i faget. Vi kan derfor si at LK20 fremdeles er en literacy-reform.

UNESCO definerer begrepet literacy som evnen til å: «identify, understand, interpret, create, communicate, compute and use printed and written materials associated with varying contexts» (UNESCO, 2004, s. 13). Videre knytter UNESCO literacy til menneskets evne til å lære og til å delta i samfunnet. Det er med andre ord en sammensatt kompetanse som dreier seg rundt å skape mening med tekst. I *Overordnet del* (Kunnskapsdepartementet, 2017) knyttes ferdighetene til «elevens identitet og sosiale relasjoner» og til å kunne delta i arbeids- og samfunnsliv.

Atle Skaftun har i boka *Litteraturens nytteverdi* (2016) en historisk gjennomgang av betydningen til begrepet og peker på at det historisk sett har hatt betydningen å være «bokkyndig». Han skriver videre: «Fortrolighet med litteratur – det vil si det som er skrevet – er et typisk kjennetegn ved mennesker med utdanning» (s. 35). Å være et dannet menneske har sammenheng med å ha en «tilknytning til skriftkulturen, at man er et lesende menneske», skriver Skaftun (2016, s. 39). Dersom vi forstår begrepet på denne måten, er skolebiblioteket et rom der elevene kan bli fortrolige med litteratur og dermed få en tilknytning til skriftkulturen.



Tilknytning til skriftkulturen er videre en forutsetning for å kunne lære fag, få en utdanning og delta i arbeids- og samfunnsnivå. Dette er et perspektiv som vi også finner i stortingsmelding 28 i omtalen av de grunnleggende ferdighetene: «Disse ferdighetene er minst like viktige for faglig læring, allmenndanning og aktiv deltakelse i samfunn og arbeidsliv» (Meld. St. 28 (2015-2016)) Det dreier seg om mer enn instrumentelle ferdigheter selv om begrepet ferdigheter gir inntrykk av noe litt teknisk. Atle Skaftun sier at begrepet literacy er en «form for underliggjøring av de grunnleggende ferdighetene» (Skaftun i Blikstad-Balas, 2016, s.14) og at «literacy forstått som tilgang på tre nivå – til skriften, til teksten og til skriftkulturen – er en måte å holde fast ved et helhetlig perspektiv på lese- og skriveopplæringen».

Vi forholder oss til tekster på mange livsområder. Ja, det å forholde seg til tekst er et av de fremste kjennetegnene ved det å leve i informasjonssamfunnet. Når elevene kommer til skolen, har de med seg ulike erfaringer med å forholde seg til tekst. Marte Blikstad-Balas (2016, s. 44) skriver i boka *Literacy i skolen* at internasjonal forskning viser at antall bøker som er i bokhyllene i hjemmet barnet kommer fra, har sammenheng med hvordan elevene lykkes på skolen, men det er ikke bøkene i seg selv som bidrar, men måten foreldrene bruker bøker på. Foreldrenes forhold til skriftkulturen påvirker med andre ord hvordan barna lykkes på skolen. Det gjør at enkelte elever har bedre utgangspunktet for å mestre skolearbeid enn andre. Skolebiblioteket kan bidra til å utjevne sosiale forskjeller ved å gi elevene stadig nye og mer komplekse erfaringer med tekst. I et slikt literacy-perspektiv kan skolebiblioteket ha betydning med sin samling av tekster og ved å være bemannet med en skolebibliotekar som viser elevene vei inn i tekstene.

Innledningsvis pekte jeg på at skolebibliotekets potensial ligger i at det er et sted mellom forpliktelse og frivillighet. Jeg viste også til tidligere studier av skolebibliotek som har sett på bruk av skolebibliotek i lys av New Literacy Studies. Et slikt perspektiv er fruktbart i møte med Kunnskapsløftet som en literacy-refom. Elevene utvikler tekstkyndighet også andre steder enn på skolen, og de bringer med seg erfaringer de har fra andre deler av livet, inn i skolen. Eller som Brian Street beskriver det: «learning in and out of school» (Street, 2017, s. 28). I literacy-forskningen skilles det mellom *selv-initiert* og *påtvunget literacy* (Blikstad-Balas, 2016, s. 46). Det selv-initierte er det en oppsøker selv – det frivillige. Det påtvungne er det som er pålagt av andre – forpliktelsen. I skolen blir elevene ofte pålagt å lese tekster. Dette er tekster som læreren velger for elevene. På skolebiblioteket kan elevene velge selv hva de vil lese. I LK20 er det også et poeng at elevene skal få velge litteratur ut fra egne interesser, og målet i norskfaget er koblet til bruk av bibliotek: «velge bøker fra bibliotek ut fra egne interesser og leseferdigheter» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Når elevene velger, vil de i

## 2. Skolebibliotekets betydning i fagfornyelsen

neste omgang bli bevisst på hva de liker, og hva de ikke liker. Det fører til at de kan utvikle en identitet som leser, og etter hvert oppsøke biblioteket på egen hånd.

Dersom vi nå tar utgangspunkt i det helhetlige synet på lese- og skriveopplæring der det involverer både tilgang til skrift, tekst og skriftkultur, og der det inngår i en sosial og kulturell sammenheng, så framstår skolebiblioteket som virksomhet i et slikt perspektiv som en forutsetning for at elevene skal utvikle literacy-kompetanse. Skolebiblioteket kan synliggjøre hva lesing kan brukes til, og å bidra til å utvikle elevens identitet som leser. Skolebibliotekrommet kan være utformet på en slik måte at det er et sted elevene gjerne oppsøker (Evjen, 2023). Skolen vil på denne måten signalisere at skolebiblioteket er et viktig rom i skolen og at omgang med tekster er høyt verdsatt. Dersom skolebiblioteket er bemannet med en skolebibliotekar som har tid til å snakke med elevene om hva de leser, og legger til rette for at elevene deler leseopplevelsene, så styrker det samtidig elevens tekstkyndighet. Skolebiblioteket er i et slikt perspektiv en viktig sosial utjevningsarena i skolen. Her kan alle elever få et fortrolig forhold til skrift, tekst og skriftkultur.

### *Kompetansebegrepet og informasjonskompetanse*

I LK20 blir det innført et nytt kompetansebegrep for skolen. Her er definisjonen slik vi finner den i *Overordnet del*: «Kompetanse er å kunne tilegne seg og anvende kunnskaper og ferdigheter til å mestre utfordringer og løse oppgaver i kjente og ukjente sammenhenger og situasjoner. Kompetanse innebærer forståelse og evne til refleksjon og kritisk tenkning» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det nye her er at *tilegnelsen* av kunnskaper og ferdigheter er en del av kompetansen. Elevene skal altså lære å tilegne seg og bruke kunnskapen. Vi ser også at kompetanse betyr *forståelse, evne til refleksjon og kritisk tenkning*. Den kunnskapssøkende, tenkende og aktive eleven er med andre ord et ideal i LK20, og målet er at eleven skal utvikle *dybdeløring*.

Begrepet *dybdeløring* må ses i lys av det nye kompetansebegrepet. Dybdeløring blir beskrevet som at «elevene utvikler forståelse av elementer og sammenhenger innenfor et fag, og slik at de lærer å bruke faglige kunnskaper og ferdigheter i kjente og ukjente sammenhenger». Dybdeløring handler om å få en så dyp forståelse for fagene at en kan anvende dette til problemløsning i nye sammenhenger. Kjerneelementene som er utviklet i alle fag skal legge til rette for dybdeløring i fagene.

Verbet *å utforske* er det mest brukte verbet i læreplanen og må ses i sammenheng med kompetansebegrepet og synet på læring. «Skaperglede, engasjement og utforskertrang» er en av verdiene i *Overordnet del* og er beskrevet i sammenheng med dybdeløring: «Evnen til å stille spørsmål, utforske og eksperimentere er viktig for dybdeløring.» Å utforske er en slags metode eller en måte å arbeide med fagene på. Et eksempel er beskrivelsen av å kunne lese i

naturfag som: «å utforske, identifisere, tolke og bruke informasjon fra ulike teksttyper» (Kunnskapsdepartementet, 2019c). Andre verb som beskriver at elevene skal arbeide med utforskning og problemløsning, er: søke, finne, velge, vurdere. Ofte er dette knyttet til håndtering av informasjon og vurdering av digitale kilder, slik det her er uttrykt under digitale ferdigheter i norsk: «Digitale ferdigheter i norsk er å kunne finne, vurdere og bruke digitale kilder i arbeid med tekst» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Evnen til å søke etter og vurdere informasjon går som en rød tråd gjennom beskrivelsen av digital kompetanse i alle fag.

I bibliotek- og informasjonsvitenskap har spørsmål om hvordan kunnskap organiseres, og hvordan mennesker kan finne informasjon, vært viktig lenge før det digitale gjennombruddet. «Bibliotekarier arbetar med infrastrukturen för kultur och kunskap, med tekniker för att organisera, söka, sortera och filtrera ett kunskapsinnehåll», skriver Olof Sundin (2018). Bibliotekarer har altså et særlig blikk for infrastruktur for informasjon og kan tilføre et annet perspektiv enn det læreren har. Begrepet *informasjonskompetanse*, som kommer av det engelske *information literacy*, har vært brukt siden 1970-tallet i bibliotek- og informasjonsvitenskapen (Limberg et.al., 2009). Arbeid med å utvikle elevens informasjonskompetanse har også lenge vært regnet som en av skolebibliotekarens kjerneoppgaver (Rafste, 2001 og Limberg, 2021). Bibliotekstrategien *Rom for demokrati og dannelse* nevner informasjonskompetanse som et felles område for skole- og folkebibliotek: «Skolen og bibliotekene har et felles samfunnsoppdrag blant annet når det gjelder kunnskapsformidling, informasjonskompetanse, lesing og leseglede» (Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet, 2019, s. 14).

Det finnes ulike definisjoner av informasjonskompetanse, men begrepet knytter seg til å søke, finne, vurdere og anvende informasjon. Bibliotekforskerne Louise Limberg, Olof Sundin og Sanna Talja har brukt følgende definisjon av begrepet: «en rekke evner som kan knyttes til ulike måter å søke, velge, finne, vurdere og sammenstille informasjon for meningsfull bruk i det senmoderne samfunnet der mennesker forventes å anvende informasjon for å skape nye kunnskaper» (Limberg, Sundin & Talja, 2009, s. 61, min oversettelse). Denne definisjonen bygger på et sosiokulturelt syn på læring der informasjonskompetanse vil være knyttet til den kulturelle og sosiale konteksten som læringen foregår i. Ideen om de grunnleggende ferdighetene som ligger til grunn i LK20 harmonerer godt med denne tilnærmingen til informasjonskompetanse. Som jeg pekte på ovenfor, er de grunnleggende ferdighetene knyttet til å lære fagene og er dermed fagspesifikke.

## 2. Skolebibliotekets betydning i fagfornyelsen

Det er ingen tvil om at elevene skal lære seg både informasjonssøk og kildekritikk ifølge LK20. For eksempel står det at digitale ferdigheter i religion og etikk innebærer «å finne, tolke og vurdere ulike kilder i arbeidet med fagstoff om religion, livssyn og etikk» (Kunnskapsdepartementet, 2019d). Utfordringen med informasjonskompetansen slik den er uttrykt i læreplanen, er at den er spredt ut i de enkelte fag, både i overordna tekster om fagene og i kompetansemål. Det er derfor vanskelig å oppdage en klar progresjon i opplæringen. Omtalen av digitale ferdigheter er det nærmeste vi kommer en samlet beskrivelse av informasjonskompetanse i læreplanen. Informasjonskompetanse er imidlertid mer enn digitale ferdigheter. Det handler om å forstå hvordan kunnskap og informasjon skapes og spres i samfunnet. Derfor er kunnskap og forståelse for bibliotekets rolle i samfunnet en del av det å bli et informasjonskompetent menneske. Norskfaget er imidlertid det eneste faget der bibliotek er nevnt som et sted for å søke etter informasjon: «Mål for opplæringen etter 7. trinn er at eleven skal kunne: orientere seg i faglige kilder på bibliotek og digitalt, vurdere hvor pålitelige kildene er, og vise til kilder i egne tekster» (Kunnskapsdepartementet, 2019b).

I LK06 var bruk av bibliotek i større grad knyttet opp til å finne informasjonskilder. Etter 10. trinn skulle elevene «bruke tekster hentet fra bibliotek, Internett og massemedier på en kritisk måte, drøfte tekstene og referere til benyttede kilder», og etter vg3: «bruke bibliotekets sentrale databaser og andre faglige kilder, både tradisjonelle og elektroniske, i egne arbeider» (Kunnskapsdepartementet, 2006). I LK20 er ikke bruk av bibliotek nevnt lenger verken på ungdomstrinn eller videregående. Det har nok sammenheng med digitaliseringen av samfunn og skole. De fleste elever har i dag sin egen datamaskin eller nettbrett i klasserommet. Bruk av bibliotek i tilknytning til informasjonssøkearbeid gir imidlertid signaler om hva slags ressurs og institusjon et bibliotek er, og hva slags rolle en bibliotekar har. Før dreide det seg om at elevene oppsøkte det fysiske biblioteket når de skulle hente informasjon til en skriveoppgave. Bibliotekaren veiledet elevene og hjalp dem til å finne informasjonen. Nå er bibliotekarens rolle som rådgiver og veileder å gi opplæring i søk både digitalt og på bibliotek.

Olof Sundin (2018) peker på hvor viktig en bibliotekar og biblioteket er i skolens pedagogiske arbeid med informasjonskompetanse. Særlig feltet informasjonssøk og kildekritikk har blitt aktuelt de siste årene, der relevansen av begrepene har vokst i takt med at falske nyheter og desinformasjon har spredt seg via sosiale medier. Begrepene har derfor kommet på den politiske agendaen. Sundin (2018) mener imidlertid at begrepet kildekritikk bør kompletteres med begrepet kildetillit.

Med källtillit avses här en tillit till de etablerade metoder vi har för kunskapsproduktion i samhället och till de källor som i regel utgår från dessa metoder. Synen på vad som är kunskap förändras alltid och kritiske perspektiv bidrar

till en sådan process, men att vi delar en referensram för kritik mot och därmed en utveckling av den etablerade kunskapen utgör en förutsättning för att inte lärande enbart är ett individuellt val. (Sundin, 2018, s. 12).

Bakteppet for beskrivelsen er at informasjonen i dag blir mer og mer individualisert og oppdelt. En felles referanseramme for kritikk er dermed viktig. Skolebibliotekaren kan bidra til at elevene utvikler kildetillit. Sundin (2018) peker i samme artikkel på biblioteket som en «stabiliserende faktor» i et oppdelt informasjonsunivers.

I et slikt perspektiv blir bruk av bibliotek i skolen viktig. Bibliotekarene med sin ekspertise på kunnskapsorganisering og særlige blikk for infrastruktur og informasjon kan på en særlig måte støtte eleven i å utvikle informasjonskompetanse. Biblioteket kan fungere som en felles referanseramme for skolens opplæring i informasjonskompetanse. Slik sett er det uheldig at biblioteket i liten grad nevnes i læreplanen i forbindelse med elevenes opplæring i å søke, vurdere og bruke informasjon.

### *Tverrfaglighet og fornyelse av fag*

LK20 er både en reform som skal bidra til økt tverrfaglighet i skolen og i tillegg skal fagene fornyes. I rapporten *Fagfornyelsens læreplanverk – Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold* (Karseth, Kvamme og Ottesen, 2020, s. 34) beskrives dette som en «dobbel intensjon» ved reformen. Vekten på å arbeide tverrfaglig kommer særlig til uttrykk gjennom de tre tverrfaglige temaene *Folkehelse og livsmestring*, *Demokrati og medborgerskap* og *Bærekraftig utvikling*. De tverrfaglige temaene er på samme tid fagspesifikke ved at de omtales i de fleste fag, og på samme tid tverrfaglige ved at de skal legge til rette for samarbeid mellom fagene. De beskriver aktuelle samfunnsutfordringer, og løsningene finnes både i fagene og i tverrfagligheten. «Kunnskapsgrunnlaget for å finne løsninger på problemer innenfor temaene finnes i mange fag, og temaene skal bidra til at elevene oppnår forståelse og ser sammenhenger på tvers av fag» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Skolebiblioteket kan både være en god arena for å arbeide tverrfaglig for eksempel ved å arbeide med felles tekster på tvers av fag, men det er også en arena for å fornye fagene.

Selv om skolebiblioteket regnes som en tverrfaglig arena med relevans for mange fag i skolen, så har norskfaget et særlig forhold til skolebiblioteket. Det er det eneste faget i skolen der bruk av bibliotek blir nevnt i kompetansemål, det er det faget i skolen som har hovedansvaret for leseopplæring, og det nevner skolebibliotekets samling i kompetansemål. Jeg vil derfor bruke norskfaget som et eksempel på hvordan skolebiblioteket kan bidra til å fornye faget norsk i tråd med LK20. Jonas Bakken, som selv satt i læreplangruppa for norskfaget, har skrevet om de mange dimensjonene av norskfaget i LK20 og kaller disse for

## 2. Skolebibliotekets betydning i fagfornyelsen

*redskapsfaget, danningsfaget, opplevelsesfaget* og *identitetsfaget* norsk (Bakken 2020, s. 263). Han knytter de ulike dimensjonene til lesing i faget. En slik inndeling kan kaste lys over skolebibliotekets arbeid med lesing.

Lesing i *redskapsfaget* norsk handler om at elevene skal utvikle ferdigheter for å klare seg i arbeidsliv og samfunnsliv. Redskapsfaget norsk dreier seg ifølge Bakken (2020, s. 254–259) om selve leseopplæringen, men også å lese sammensatte tekster, lese på ulike språk og målformer, utvikle utholdenhet i lesing og utvikle kritisk lesing. Bakken understreker videre at å lese i norsk innebærer å utvikle ferdigheter i å lese både på papir og skjerm og setter dette i sammenheng med kompetansemålet om bruk av bibliotek som vi finner etter 2. og 4. trinn i norskfaget.

Skolebiblioteket kan forsterke norskfagets arbeid med elevens leseferdigheter, det knytter seg ikke minst til skolebibliotekets samling. Samlingen bør bestå av tekster som kan støtte leseopplæringen, bildebøker som kan gi erfaring med å lese sammensatte tekster. Videre kan skolebiblioteket inneholde tekster på svensk, dansk og ikke minst et rikt utvalg på begge målformer. Det at elevene skal lese på papir, og at de har tilgang til bibliotek, har stor betydning for at elevene møter tekster på nynorsk. Flere har pekt på at elevene med nynorsk som hovedmål, møter færre tekster på nynorsk etter at skolen er blitt digitalisert (Dimmen, 2021). Dette vil i neste omgang også ha konsekvenser for elevene som har nynorsk som sidemål. Skolebiblioteket er særlig viktig for at elevene skal møte bredden i den nynorske skriftkulturen i skolen.

Lesing i *danningsfaget* norsk knyttes til at skolen legger føringer for hvilke tekster elevene skal møte. Før dreide det seg om bestemte forfattere. Nå er det bestemte sjangre som nevnes i planen. Det er et stort arbeid å finne fram til de konkrete tekstene i alle sjangre og i de ulike tidsperiodene. Skolebibliotekaren som rådgiver og organisator kan være en viktig ressurs og kan samarbeide med lærerne slik at elevene kan møte et tekstmangfold som både er preget av kvalitet og mangfoldighet.

Bakken (2020, s. 261) løfter fram at lesing i *opplevelsesfaget* norsk på nytt har blitt styrket i LK20. Denne dimensjonen sto sterkt i L97, men i LK06 var det få spor av opplevelsesfaget. Det er særlig i kjerneelementet *Tekst i kontekst* at vi finner denne dimensjonen. «Elevene skal lese tekster for å oppleve, bli engasjert, undre seg, lære og få innsikt i andre menneskers tanker og livsbetingelser» står det i beskrivelsen av kjerneelementet. Lesing i opplevelsesfaget kan videre kobles til målet om at elevene skal «velge bøker på bibliotek ut fra egne interesser og leseferdigheter». Skolebibliotekets samling skal bidra til at elevene får gode leseopplevelser. Samlingens kvalitet, allsidighet og aktualitet kan bidra til at alle elever kan finne ei bok som de er interessert i. Skolebibliotekaren som både organisator, veileder og

rådgiver kan bidra til at samlingen holdes oppdatert. Gjennom å samtale med elevene vil skolebibliotekaren bli kjent med elevenes interesser og veilede dem fram til rett bok. Skolebibliotekarens kjennskap til barne- og ungdomslitteraturfeltet kan bidra til å forsterke norskfaget som et opplevelsesfag

Arbeidet med å utvikle elevenes utholdenhet i lesing er en del av ferdighetsfaget norsk, men det henger uløselig sammen med opplevelsesfaget. PISA-undersøkelsen og andre kartlegginger viser at ungdommers holdninger til lesing har utviklet seg i negativ retning de siste årene, og at få leser lange tekster (Frønes og Jensen, 2020). PISA-undersøkelsen viser også at det er en klar sammenheng mellom holdninger til lesing og leseforståelse. Astrid Roe, som har forsket på resultatene av PISA, peker på skolebiblioteket som en arena som kan gi alle elever «like god tilgang til lesestoff og hjelp til å finne fram til tekster som engasjerer dem» (Roe, 2020, s. 131). LK20s mål om utholdenhet i lesing kan vanskelig realiseres uten at elevene daglig har omgang med skolebibliotekets samling av tekster, og at det settes av tid til lesing i skolen.

Lesing i *identitetsfaget* norsk dreier seg om at faget skal forme elevenes identitet (Bakken, 2020, s. 262) gjennom lesing. Identitet handler her om både en nasjonal identitet og en personlig identitet. Bakken hevder at lesing i identitetsfaget norsk er styrket i LK20. I tillegg er mangfoldsperspektivet i norskfaget blitt sterkere. Vi kan finne det i formuleringer som: «Gjennom arbeidet med faget norsk skal elevene bli trygge språkbrukere og bevisste på sin egen språklige og kulturelle identitet innenfor et inkluderende fellesskap der flerspråklighet blir verdsatt som en ressurs» (Kunnskapsdepartementet, 2019b). Skolebiblioteket kan bidra med tekster på andre språk enn norsk og vise at flerspråklighet er en ressurs.

Bakken (2020) er opptatt av hvordan de ulike dimensjonene av norskfaget spiller sammen, og uttrykker det på følgende måte: «Norskfaget er et sted å lære og et sted å være, et sted der elevene utvikler lesekompetanse, blir innlemmet i den norske kulturen, får kulturelle opplevelser og utvikler sin identitet, alt gjennom å lese» (Bakken, 2020 s. 272). Det samme kan vi si om skolebibliotekets betydning i skolen.

### *Skolebiblioteket i framtidens skole – muligheter og utfordringer*

Jeg har i dette kapitlet drøftet hva et skolebibliotek er og hvordan skolebiblioteket kan ha betydning i realiseringen av LK20. Jeg har pekt på at skolebiblioteket befinner seg i spenningsfeltet mellom bibliotek og skole, og vist at skolebiblioteket særlig kan ha betydning for å realisere mål knyttet til følgende områder: verdiløftet, literacy-reformen, det nye kompetansebegrepet og tverrfaglighet og fornying av fag med eksempler fra faget norsk. Det finnes selvsagt andre innganger til å tolke skolebibliotekets betydning i fagfornyelsen. Jeg kunne for eksempel i større grad ha drøftet skolebibliotekets betydning i lys av de tverrfaglige

## 2. Skolebibliotekets betydning i fagfornyelsen

temaene. De tverrfaglige temaene i fagfornyelsen peker på aktuelle samfunnsutfordringer som krever innsats. Jeg mener imidlertid at de områdene jeg har pekt på i kapitlet, kan oppsummeres i det tverrfaglige temaet *Demokrati og medborgerskap*. «Demokrati og medborgerskap som tverrfaglig tema i skolen skal gi elevene kunnskap om demokratiets forutsetninger, verdier og spilleregler, og gjøre dem i stand til å delta i demokratiske prosesser» (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ved å løfte fram skolebiblioteket som en arena for danning og utdanning (verdiløftet), for literacy, for å kunne vurdere informasjon og tilegne seg kunnskap og for å erfare ulike sider av hva lesing kan brukes til, så synliggjøres skolens og bibliotekenes felles oppdrag som er å bidra til *demokrati og medborgerskap*. Det er nettopp dette bibliotekstrategien *Rom for demokrati og dannelse* (Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet, 2019) også løfter fram. Strategien omhandler alle bibliotektyper i Norge og innleder med setningen: «Bibliotekene er demokratihus.»

Skolebibliotek er en sammensmelting av to samfunnsinstitusjoner som begge er viktige for både danning, utdanning og demokrati. I et fragmentert informasjonssamfunn der desinformasjon og falske nyheter kan true demokratiet, så kan skolebiblioteket være en stabiliserende faktor (jf. Sundin, 2018) i elevenes læring. I et samfunn der barn og unges interesse for lesing stadig må fornyes, så kan skolebiblioteket være navet i skolens arbeid for at framtidens borgere stadig er et lesende folk. Lesekompetanse og informasjonskompetanse er en forutsetning for å kunne delta i demokratiet. Vi kan derfor oppsummere med å si at skolebibliotekets betydning i LK20 er å bidra til å forsterke skolens arbeid med demokrati og medborgerskap.

Jeg har nå pekt på muligheter for skolebiblioteket i framtidens skole, og jeg vil avslutningsvis peke på noen utfordringer. Innledningsvis viste jeg til at utdanningskomiteen ville «understreke viktigheten av at skolebibliotekene blir brukt systematisk i opplæringen», i høringen om Meld. St. 28 (Innst. 19 S (2016–2017)). Men det er mye som tyder på at det er langt mellom idealer og virkelighet på dette området i norsk skole, og det er mye som tyder på at det har sammenheng med manglende statlige føringer slik Carlsten og Sjaastad (2017) peker på. Magne Rogne (2021) beskriver en læreplan som en statspedagogisk normtekst «som historisk har fungert som bindeledd mellom politikk og skole» (s. 58). Rogne viser til studier av Kunnskapsløftet 2006 som viser at planen har hatt stor gjennomslagskraft og ført til store endringer i norsk skole på kort tid (Rogne, 2021, s. 60). Læreplanen som statspedagogisk normtekst har stor innflytelse på skolens praksis og viser også hva som skal prioriteres. Det kan vi for eksempel se gjennom å studere alt veiledningsmaterieell som er utviklet av Utdanningsdirektoratet i tilknytning til LK20. For eksempel er det utviklet en veileder for



hva som er gode læremidler i LK20 (Utdanningsdirektoratet, u.å.), men det finnes ikke veiledningsmateriell for bruk av skolebibliotek.

Fagfornyelsen skulle bidra til å løse utfordringer som framtidens skole står overfor. Skolebiblioteket bør revitalisere sin rolle gjennom å bli en tydeligere virksomhet i skolen – en virksomhet i spenningsfeltet mellom skole og bibliotek, mellom forpliktelse og frivillighet og mellom danning og utdanning. Her ligger mulighetene for framtidens skolebibliotek. Denne muligheten bør i større grad speiles i de offentlige styringsdokumentene for skolen.

## Litteratur

- Bakken, J. (2020). Lesing i norskfaget etter fagfornyelsen. Hva kan vi lære av PISA, og hva kan vi ikke lære. I T. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 250-274). Universitetsforlaget
- Berge, K. L. (2005). Skrivning som grunnleggende ferdighet og som nasjonal prøve – ideologi og strategier. I A. J. Aasen & S. Nome (Red.), *Det nye norskfaget* (s. 161-188). Fagbokforlaget
- Blikstad-Balas, M. (2016). *Literacy i skolen*. Universitetsforlaget
- Carlsten, T.C. & Sjaastad, J. (2014). *Evaluering av Program for skolebibliotekutvikling 2009-2013*. NIFU Rapport 4/2014
- Carlsten, T.C. & Sjaastad, J. (2017). A State-Run School Library Programme in Norway: Political Contradictions. I J. Pihl, K. S. van der Kooij & T.C. Carlsten, (Red.), *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century* (152) (s. 89-102). Sense Publishers.
- Centerwall, U., Nybacka, P.S. & Ringbo, M. (2022). Skolbibliotek för demokrati, lärande och kultur. I R. Blomgren, K. Michnik & J. Sundeen (Red.), *Biblioteksgeografien* (s. 325-358). Lund: Studentlitteratur
- Dimmen, T. P. (2021). Opplæringslova må sikre likeverdig digital skulekvardag. *Nynorsksenteret* <https://nynorsksenteret.no/blogg/opplæringslova-ma-sikre-likeverdig-digital-skulekvardag>
- Eri, T. (2017). A multilingual book café at the school library: Contradictions between literacy discourses. I J. Pihl, K. S. van der Kooij & T.C. Carlsten, (Red.), *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century* (152) (s. 103-119). Sense Publishers.
- Evjen, S. (2023). Pusterommet: romlige og sosiale kvaliteter ved skolebiblioteket. I I. Bøyum & Å.K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 125-143). ABM Media.
- Folkebibliotekloven. (1985). *Lov om folkebibliotek* (LOV-1985-12-20-108). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1985-12-20-108>
- Fredwall, I.E., Moseid, E.A. & Slettan, S. (Red.), *Elevene og litteraturen: estetisk lesing på barnetrinnet*. Cappelen Damm Akademisk.
- Frisvold, Ø. & Tveit, Å.K. (2023). Skolebibliotek eller barnebibliotek: en historie om å falle mellom to lover og to profesjoner. I I. Bøyum & Å. K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 13-38). ABM-media.
- Frønes, T. S. & Jensen F. (Red.). *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. Universitetsforlaget
- Gulløv, E. og Højlund, S. (2005). Materialitetens pædagogiske kraft. I K. Larsen (Red.), *Arkitektur, krop og læring*. (s. 21–42). Hans Reitzels forlag
- Gärdén, C. (2017). *Skolbibliotekets roll för elevers lärande : en forsknings- och kunskapsöversikt år 2010 - 2015*. Kungliga biblioteket.
- Hansson J. (2015). Documentality and legitimacy in the future libraries. *New Library World* 116(1/2), 4-14. <https://doi.org/10.1108/NLW-05-2014-0046>

## 2. Skolebibliotekets betydning i fagfornyelsen

- Hoel, T., Rafste, E.T.; & Sætre, T.P. (2008). *Opplevelse, oppdagelse, opplysning: fagbok om skolebibliotek*. Biblioteksentralen
- Innst.19 S (2016-2017). *Innstilling fra kirke-, utdannings- og forskningskomiteen om Fag – Fordypning – Forståelse. En fornyelse av Kunnskapsløftet*. <https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Publikasjoner/Innstillinger/Stortinget/2016-2017/inns-201617-019s/?m=0>
- Karseth, B., Kvamme, O.A. og Ottesen, E. (2020). *Fagfornyelsens læreplanverk – Politiske intensjoner, arbeidsprosesser og innhold*. (Rapport 1) Universitetet i Oslo  
<https://www.udir.no/contentassets/f9e24b76d66b4a23a2337644acf6d5a6/eva2020--delrapport-ap1.pdf>
- Kuhlthau, C. (2004). *Seeking meaning*. Libraries Unilimited
- Kulturdepartementet og Kunnskapsdepartementet. (2019). *Rom for demokrati og dannelse. Nasjonal bibliotekstrategi 2020-2023*.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/18da5840678046c1ba74fe565f72be3d/nasjonal-biblioteksstrategi-endelig-uu.pdf>
- Kunnskapsdepartementet (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet for grunnskolen og videregående opplæring*. Fastsatt som forskrift.
- Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020.
- Kunnskapsdepartementet (2019a). *Læreplan i samfunnsfag (SAF02-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplan for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/saf02-04>
- Kunnskapsdepartementet (2019b). *Læreplan i norsk (NOR01-06)*. Fastsatt som forskrift. Læreplan for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nor01-06>
- Kunnskapsdepartementet (2019c). *Læreplan i naturfag (NAT01-04)*. Fastsatt som forskrift. Læreplan for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/nat01-04>
- Kunnskapsdepartementet (2019d). *Læreplan i religion og etikk (REL02-02)*. Fastsatt som forskrift. Læreplan for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/rel02-02>
- Limberg, L., Hultgren, F. & Johansson, M. (2021). *Skolebibliotek och lärande*. Lund: Studentlitteratur
- Limberg, L., Sundin, O. & Talja, S. (2009). Teoretiske perspektiv på informationskompetens. I: J. Hedman & A. Lundh (Red.), *Informationskompetenser*. (s. 36-65). Carlssons
- Malmberg, S. (2014). *Bibliotekarien som medpedagog*. Lund: BTJ Förlag
- Malmgren, G. (2012). Forord i L.M. Rosenblatt. *Litteraturläsning som utforskning och upptäcktsresa*. Studentlitteratur
- Meld. St. 28 (2015-2016) *Fag, fordypning, forståelse*. Kunnskapsdepartementet  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-28-20152016/id2483955/>
- Moore, H. D. (2023). Skolebibliotek i fag- og forskningslitteraturen 2016-2021. I I. Bøyum & Å. K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 61-82) ABM-media.
- NOU 1981: 7. *Skolebibliotekstjenesten*. Kirke- og undervisningsdepartementet.
- NOU 2014: 7 *Elevenes læring i framtidens skole – et kunnskapsgrunnlag*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/NOU-2014-7/id766593/>
- NOU 2015: 8 *Framtidens skole – fornyelse av fag og kompetanser*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-8/id2417001/>
- NOU 2019: 23. *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/>
- Nussbaum, M. 2016. *Litteraturens etikk. Følelser og forestillingsevne*. Oslo: Pax.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Rafste, E. (2001). *Et sted å lære eller et sted å være? En case-studie av elevers bruk av skolebibliotek og opplevelse av skolebiblioteket*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo

## 2. Skolebibliotekets betydning i fagfornyelsen

- Roe, A. (2020). Elevers engasjement og lesevaner. I T. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like muligheter til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA*. (s. 107-134). Universitetsforlaget
- Rogne, M. (2021). Den nye norskplanen (L20) i historisk perspektiv. I *Norsk læreren* nr. 2021. Fagbokforlaget
- Rosenblatt, L. (1994). *The Reader, the Text, the Poem. The Transactional Theory of the Literary Work* [1978]. Southern Illinois University Press.
- Skaftun, A. (2016). *Litteraturen nytteverdi*. Fagbokforlaget
- Skaret, A. (2019). Det er egentlig yndlingsstedet mitt på skolen. Litteraturformidlingspraksiser i skolebiblioteket. I K. Ørjasæter og A. Skaret (Red.), *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser* (s. 63–78). Cappelen Damm Akademisk
- SOU 2121:3 *Skolebibliotek for bildning och utbildning*. Utbildningsdepartementet  
<https://www.regeringen.se/48ef40/contentassets/9c1a8a9bf582412f9d0944b807c704cf/skolbibliotek-for-bildning-och-utbildning-sou-20213>
- Street, B. (2017). New Literacy Studies in Educational Contexts. I I. J. Pihl, K. S. van der Kooij & T.C. Carlsten (Red.), *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century* (152) (s. 23-32). Sense Publishers.
- Sundin, O. (2018). Den pedagogiska bibliotekarien: från källkritik til källtillit. I: J. Hansson & P. Wisselgren (Red.), *Bibliotekarier i teori och praktik: utbildningsperspektiv på en unik profession* (s. 103-123). BTJ
- UNESCO (2004). *Literacy*. <https://uis.unesco.org/node/3079547>
- Utdanningsdirektoratet, (u.å.) *Hva er gode læremidler?* <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/laremidler/kvalitetskriterier-for-laremidler/>



### 3. Skolebibliotek i fag- og forskningslitteraturen, 2016–2021

#### Introduksjon

Dette kapitlet ser på forskning og faglitteratur som omhandler skolebibliotek publisert mellom 2016 og 2021, og forsøker å kartlegge mulige endringer og tendenser i fagfeltet. Cecilia Gärdén utgav i 2017 en grundig litteraturoversikt over feltet fra 2010–2015 (Gärdén, 2017). Gärdén konkluderte med at det ikke hadde skjedd store endringer fra tidligere forskning, og at temaer som samarbeid, manglende kunnskap om skolebibliotek blant lærere og viktigheten av skolebibliotekarens kunnskap og kompetanse fortsatt var gjeldende i 2015.

#### Metode

Oversikten i dette kapitlet bygger videre på Gärdéns arbeid og fortsetter i en femårsperiode der Gärdéns oversikt slutter. Jeg gir ganske korte oversikter over publikasjonene og nevner land, skolenivå og konklusjoner forfatterne har kommet frem til slik at leseren selv kan fordype seg i publikasjonene de finner interessante. Til slutt i kapitlet gir jeg en oversikt over retningen forskningen synes å ta i denne femårsperioden.

Det publiseres lite fagfelleverdert materiale om skolebibliotek på skandinaviske språk på tross av at det skrives mye om annen pedagogisk virksomhet i skolen. Hva som er årsaken til dette, er ukjent, men det er åpenbart at det er rom for mye mer forskning på feltet. Jeg har likevel ønsket å sette søkelys på hva som rører seg i faglitteraturen som omhandler skolebibliotek i Skandinavia, for å undersøke hvilke emner som peker seg ut, og om vi kan se en endring over tid. Derfor har inkluderingskriteriene for faglitteratur på skandinaviske språk vært åpnere enn for den internasjonale delen. Det vil si at jeg har inkludert litteratur som lærebøker og annen ikke-vitenskapelig faglitteratur publisert på skandinaviske språk.

Jeg har foretatt litteratursøk i databasene Oria, EBSCO Library, Information Science & Technology Abstracts (LISTA), Libris (Sverige) og Det Kongelige Bibliotek (Danmark). I søket har jeg avgrenset til internasjonale fagfelleverderte forskningsartikler og doktoravhandlinger, og til mer generell faglitteratur på skandinaviske språk. Jeg har i tillegg måttet lene meg på tips og anbefalinger fra kolleger og gjennomganger av litteraturlister for å få en mer fullstendig oversikt. Søk innen humaniora og til dels også samfunnsfag er utfordrende og har heller ikke tradisjon for å beskrive søkeprosessen på samme måte som for eksempel helsefag.

Søkeordene jeg har brukt, har vært vide for å favne mest mulig, slik som skolebibliotekar, skolebibliotek og tilsvarende school librarian og school library på engelsk. Avgrensingen har

### 3. Skolebibliotek i fag og forskningslitteraturen 2016-2022

vært til vitenskapelige, fagfelleverderte publikasjoner til de internasjonale publikasjonene. Dette har ført til at mange treff ble ekskludert. Spesielt på skandinaviske språk publiseres det som sagt lite fagfelleverdert forskning på temaet skolebibliotek, og derfor har kriteriene vært romsligere for inkludering her. Skolebibliotekhistorie er grundig behandlet i kapittel 1 i denne boka (Tveit & Frisvold, 2023) og blir derfor ikke gått nærmere inn på i dette kapittelet. Hovedmålet med dette kapittelet er å kartlegge forskning fra de siste fem årene som fokuserer på samtid og fremtid.

Gärdéns litteraturoversikt fra 2017 er inndelt i følgende emner:

- Læring og prestasjoner
- Stillingsbeskrivelser og status for skolebibliotekaren
- Samarbeid mellom lærer og skolebibliotekar
- Lesefremmende arbeid
- Informasjonskompetanse
- Bruk av skolebiblioteket
- Flerspråklighet
- Støtte for lese- og skrivevansker
- Det digitale skolebiblioteket

Mange av disse temaene gjentas i nyere forskning, men i en mindre omfattende litteraturoversikt som denne har det vært behov for å komprimere antallet emner. Derfor har jeg brukt følgende inndeling for litteraturen:

- Informasjonskompetanse og læring
- Skolebibliotekarens roller, status og kompetanse
- Samarbeid og profesjonskamp
- Lesefremmende arbeid
- Skolebiblioteket som rom for psykososialt miljø og inkludering

Noe som har pekt seg ut, er færre publikasjoner om det digitale skolebiblioteket, og de publikasjonene jeg fant, passet bedre inn under andre hovedkategorier. Derfor er kategorien fjernet i denne oversikten. Det ser imidlertid ut til å være en økende interesse for skolebibliotekarenes kompetanse. Derfor har dette blitt inkludert sammen med skolebibliotekarens roller og status. Det synes også å være et økende søkelys på skolebiblioteket som psykososial arena, som også har blitt inkludert som et eget emne.

### Definisjoner og bakgrunn

Det finnes mange definisjoner både av hva skolebibliotek og skolebibliotekarer er, og hva de to skal være. Noen entydig og klar definisjon som gjelder for alle, finnes ikke. Det kan være en fordel når man selv vil definere hva skolebiblioteket skal være, men også en utfordring i utviklingsarbeid og tydeliggjøring av hva skolebiblioteket skal være og bidra med. Denne

mulige motsetningen trekkes frem i en av artiklene i denne oversikten (Farmer, 2019). I kapittel to i denne boka brukes blant annet definisjonen fra NOU 1981:7 om *rom, samling, funksjon* (Fredwall, 2023). The International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) definerer et skolebibliotek som «... en skoles fysiske og digitale læringsrom hvor lesing, undersøkelse, forskning, tenkning, fantasi og kreativitet er sentrale i elevenes reise fra informasjon til kunnskap og i deres personlige, sosiale og kulturelle utvikling» (IFLA School Libraries Section Standing Committee, 2015). IFLAs retningslinjer for skolebibliotek ser for seg en inkluderende verden med like muligheter for alle og sosial rettferdighet. Skolebibliotekene defineres av IFLA som personen som er ansvarlig for dette fysiske og digitale læringsrommet på skolen, og deres viktigste roller er undervisning, ledelse, samarbeid og samfunnsengasjement (IFLA School Libraries Section Standing Committee, 2015).

De viktigste publikasjoner for skolebibliotek i Norge de siste årene er LK20 (Utdanningsdirektoratet, 2020) og det nye manifestet for skolebibliotek fra IFLA fra 2021 (IFLA, 2021). Dette er en videreføring av manifestet fra 1999 (IFLA, 1999). LK20 og betydningen for skolebibliotekene er grundig behandlet av Fredwall (2023), så jeg kommer til å fokusere mest på IFLAs nye manifest i dette kapittelet.

IFLA ble grunnlagt i 1927 og har senere blitt inndelt i 44 seksjoner. Skolebibliotekseksjonen, eller School Libraries Section (SLS) ble etablert i 1977. Arbeidet med det første manifestet ble startet ca. 20 år senere og publisert i samarbeid med UNESCO i 1999 (IFLA, 1999).

Den kanadiske skolebibliotekforskeren Dianne Oberg sier at « All guidelines represent a compromise between what we aspire to achieve and what we can reasonably expect to achieve» (Oberg, 2018, s. 26). IFLAs manifest og retningslinjer er altså et kompromiss mellom det vi ønsker å oppnå, og det som vi med rimelighet kan forvente å oppnå. Det vil være synd å sette forventningene så høyt at man ikke kan forvente å nå dem, men også uheldig å ha så små ambisjoner at man ikke har noe å strekke seg etter. I tillegg er det et viktig poeng at IFLA er en internasjonal organisasjon. Selv om de fleste land har egne retningslinjer for skolebibliotek, bidrar internasjonale retningslinjer fra en verdensomspennende organisasjon som IFLA til en større opplevelse av internasjonalt samarbeid i en verden som blir stadig mindre og mer sammenkoblet. IFLA er også den ledende internasjonale organisasjonen for bibliotek og informasjonsarbeid, og manifestet gir et substansielt grunnlag for arbeid innen skolebibliotek.

### 3. Skolebibliotek i fag og forskningslitteraturen 2016-2022

Manifestet fra 2021 bygger videre på arbeidet fra 1999, men setter enda sterkere søkelys på skolebibliotekaren som kvalifisert profesjonsarbeider og en viktig bidragsyter til skolens pedagogiske og psykososiale arbeid i tillegg til det demokratiske samfunnet.

2021-manifestet fokuserer i stor grad på profesjonaliseringen av skolebibliotekarene og deres posisjon i skolen med hensyn til læring og samarbeid. I det nye manifestet vektlegges det at skolebiblioteket skal ledes av kvalifiserte skolebibliotekarer, og at elevene ikke bare skal ha tilgang til samlinger og lære kritisk tenkning, men at de skal bli *engasjerte* og *kritiske* brukere, lesere og skapere av informasjon i ulike formater (IFLA, 2021). Det kan virke som at målet går fra å lære elevene generisk kunnskap og ferdigheter til mer inquiry-basert undervisning og læring hvor elevene ikke bare skal lære et sett med ferdigheter, men *forstå* og *bruke* disse selvstendig i møte med ulike fag og oppgaver.

Punktet om lesing er i 2021-manifestet oppdatert fra å sette søkelys på lesing for glede og læring til å vektlegge at skolebiblioteket skal oppfordre til *selvstendig* lesing for kunnskap, forståelse, fantasi og glede. I tillegg skal skolebiblioteket bidra til å forbedre leseferdigheter og fremme leseglede gjennom et spekter av ressurser og strategier, inkludert høytlesning for alle aldre.

Det er lagt til to nye punkter i 2021-manifestet. Et som omhandler et engasjement for stadig å videreutvikle mål for skolebiblioteket, og et annet som gjelder arbeid for å motarbeide digitale skiller og andre former for ekskludering. Ordet *equity*, eller *likestilling* har også blitt inkludert i 2021-manifestet. Det legges vekt på at alle skal ha tilgang til læremidler uavhengig av alder, etnisitet, kjønn, religion, seksuell legning eller identitet, funksjonsnedsettelse, nasjonalitet, språk og profesjonell, økonomisk eller sosial status. For de som ikke klarer å gjøre bruk av ordinære bibliotekjenester og materiale, må det tilbys tilpasset hjelp (IFLA, 2021).

#### Informasjonskompetanse og læring

Undervisning i og utvikling av informasjonskompetanse er et av bibliotekenes kjerneområder. Annemaree Lloyd beskriver disse ferdighetene i et sosiokulturelt perspektiv, hvor et informasjonslandskap (*information landscape*) utvikles i gitte sammenhenger der det samarbeides og konstrueres kollektiv læring. Disse landskapene konstrueres gjennom sosiale og vitenskapsteoretiske informasjonsmodaliteter som reflekterer etablert kunnskap i en sosial sammenheng (Lloyd, 2017, s. 94). Med andre ord skapes det et landskap basert på den kunnskapen, den forståelsen og de målsettingene som eksisterer og utvikles på for eksempel et arbeidssted som en skole. Man navigerer seg gjennom etablerte måter å forstå og gjøre ting på og det er visse regler og forventninger som «alle» er klar over. Disse reglene kan være



basert på eksplisitt/uttalt eller implisitt/taus kunnskap. Mye av informasjonen skrives ned eller videreformidles muntlig (eksplisitt) slik at man som ny ansatt kan sette seg inn i dette, mens annen informasjon er mer implisitt, eller taus. Taus kunnskap kan være kunnskap det er vanskelig å sette ord på, eller ferdighetskunnskap (Gilje, 2021). Å gripe fatt i denne kunnskapen gjøres ofte gjennom erfaringer, samtaler og samhandlinger med andre i samme informasjonslandskap, hvor man etter hvert utvikler en forståelse av diskurser og narrativer i landskapet man er en del av (Lloyd, 2017). Dette landskapet etableres i skolen som en del av en dannelsesprosess, og nye ansatte vil måtte bruke tid på å forstå og sette seg inn i dette.

I slike informasjonslandskap kan man si at det utvikles læring i praksisfellesskap, eller *communities of practice* (Wenger, 2001). Det vil si at grupper av mennesker som jobber innen samme område med samme mål, danner et fellesskap for videreutvikling av kunnskap og kompetanse. Et praksisfellesskap og forståelse av de kulturelle og sosiale forutsetningene er viktig for bedre å forstå informasjonslandskapets muligheter og begrensninger. Gjennom denne forståelsen kan man bedre sikre god undervisning og læring.

Informasjonskompetanse handler i stor grad om forskningskompetanse, forskningsbasert undervisning og læring, eller *inquiry*, hvor elevene ikke bare blir fortalt hva som er riktig, men gjør egne undersøkelser og informasjonssøk for selv å bidra til egen forståelse og læring. Skolebiblioteket kan være en viktig bidragsyter i undervisning og utvikling av elevers informasjonskompetanse, som man kan se demonstrert og dokumentert i flere publikasjoner nedenfor.

I den svenske boken *Skolebiblioteket som pedagogisk investering* argumenterer Sofia Malmberg for at biblioteket er mer enn et rom for bøker, og at satsing på skolebibliotek er å satse på elevers læring. Hovedmålet med boken er å endre synet på skolebibliotekene gjennom kvalitetssikring og forbedring av dagens situasjon. Boken er ikke bare rettet mot skolebibliotekarer, men også skoleledelse og politikere (Malmberg, 2017). Malmbergs funn bekreftes i Skolinspektionens rapport fra 2018 «Skolebiblioteket som pedagogisk ressurs» (Wide, 2018). Skolinspektionen har undersøkt 20 skoler i mellomtrinnet (4.-6. klasse) og kommet frem til at skolebibliotek sjelden integreres i den pedagogiske virksomheten, og at det er et stort behov for å utbedre dette, noe rektorer må ta større ansvar for

Dia Marie Evangelista-Abrigo publiserte en artikkel om integrert informasjonskompetanseundervisning ved en filippinsk barneskole i 2018. Denne skolen bruker «Eisenberg's Big 6 model of information literacy» som konseptuelt rammeverk. Modellen består av ferdigheter som identifisering av oppgave, informasjonssøkningsstrategier, tilgang på og bruk av informasjon, syntese og evaluering og videre indikatorer som skal få elevene til å evaluere og forstå eget arbeid (Evangelista-Abrigo, 2018, s. 34). Artikkelen

### 3. Skolebibliotek i fag og forskningslitteraturen 2016-2022

beskriver gjennom deskriptiv statistikk hvordan skolen har utviklet et integrert informasjonskompetanseprogram ved navn MaSInform. Programmet baserer seg på samarbeid mellom lærer og skolebibliotekar, noe som oppfattes som essensielt for suksess. I tillegg er man avhengig av støtte og samarbeid med skoleledelsen. Gjennom samarbeidet identifiserte lærer og skolebibliotekar programvare, videoer, spill, kunst- og forskningsaktiviteter som kunne bidra til å utvikle elevenes informasjonskompetanse. Det ble utført en test for elevene før og etter prosjektet som viste store forbedringer i elevenes kunnskap og ferdigheter i informasjonskompetanse.

De amerikanske forskerne Bartlomiej Lenart og Carla Lewis (2019) har gjennomført en kvalitativ studie av filosofipensumet i P4C for barneskolen (Philosophy for Children) og mener dette pensumet fungerer ypperlig for å fremme kreativ og kritisk tenkning, som er uvurderlig i utviklingen av informasjonskompetanse hos barn. De mener også at denne metoden har mye felles med Kuhlthaus Guided Inquiry, eller Veiledet utforskning (Kuhlthau, 2007). Videre argumenterer de for at dette utfyller barns åpenhet for undring som mange voksne ikke lenger evner. Forfatterne mener at kildekritikk og informasjonskompetanse er essensielle ferdigheter for at barn skal bli del av det demokratiske samfunnet.

I 2021 ble det i Sverige utgitt en lærebok skrevet av Louise Limberg, Frances Hultgren og Monika Johansson (Limberg et al., 2021). Det avgjørende spørsmålet er, ifølge forfatterne, hvordan skolebiblioteket kan bidra til elevens læring og hva man vet om dette ut fra forskning og praksis. Boken plasserer skolebiblioteket i en politisk, pedagogisk og institusjonell kontekst og presenterer svensk og internasjonal forskning relatert til profesjonell skolebibliotekvirksomhet. Hovedmålgruppen er skolebibliotekstudenter, men den er også relevant for yrkesaktive skolebibliotekarer.

Margaret Merga beskriver i sin artikkel fra 2021 hvordan skolebibliotekarer kan bidra til elevens literacy, eller på norsk: skriftkyndighet. I studien analyserer hun hvordan 40 stillingsutlysninger for skolebibliotekarer på barne- og videregående skoler i Storbritannia beskriver forventninger og roller for skolebibliotekarer gjennom en mixed methods-tilnærming (Merga, 2021b). Studien konkluderer med at engasjement og promotering av lesing fortsatt er en viktig del av skolebibliotekarens jobb, men at rollen er kompleks og i stadig utvikling, og derfor kan ha en viktig rolle å spille som støttefunksjon for utvikling av lese- og skriveferdigheter. Merga trekker likevel frem at det er behov for mer forskning for å undersøke om skolebibliotekarer har den kunnskapen og kompetansen som trengs for å kunne fylle denne rollen.

En artikkel fra 2019 påpeker at det er vanskelig å måle effekt av skolebiblioteket, og at forskningen lett kan bli preget av ønsket om å bevise læringseffekt for elevene (Stefl-Mabry

et al., 2019). Å vise til gode resultater kan være viktig av mange grunner, spesielt fordi skolebibliotekene kjemper om pengebevilgninger og ressurser. Og selv om effekten av skolebibliotek har vært forsket på i over to tiår, er denne forskningen gjerne deskriptiv og basert på korrelasjonsanalyser, sier forskerne. Det er behov for mer forskning, også den som viser at noe ikke har effekt, for å få et mer helhetlig bilde av feltet (Stefl-Mabry et al., 2019).

I kapittel 14–16 i denne boka omtales informasjonskompetanse og skolebibliotek (Bøyum, 2023; Hagen, 2023; Heinström & Ojaranta, 2023). I kapittel 15 presenterer Heinström og Ojaranta hvordan veiledet utforskning (guided inquiry) kan bidra til å øke elevens informasjonskompetanse, og videre hvordan denne tilnærmingen skaper eierskap og interesse for elevene (Heinström & Ojaranta, 2023). Idunn Bøyum ser i kapittel 14 på hvordan elever i videregående selv sier at de finner informasjon og bruker denne. Her finner hun at selv om elevene selv sier at de kjenner til kildekritikk, er det ikke alltid at de utøver dette i praksis (Bøyum, 2023a).

Gjennomgangen av litteraturen som er utgitt om informasjonskompetanse og skolebibliotek, viser at det fokuseres på at skolebiblioteket:

- er mer enn bare et rom for bøker
- må innlemmes og bidra mer til undervisningen som skjer ellers i skolen
- trenger at rektorer og ledelse tar større ansvar for integrert samarbeid
- har kunnskap om og ansvar for essensielle kompetanser som kildekritikk og informasjonskompetanse
- har en rolle som er kompleks og i stadig utvikling
- må vurderes kritisk for å sikre at skolebibliotekarene har den rette kunnskapen og kompetansen for å bidra til skolens overordnede dannelses mål

#### Skolebibliotekarens roller, status og kompetanser

*Skolebibliotekarens* roller og status har gjerne sammenheng med *skolebibliotekets* status. Status henger ofte sammen med bevilgninger og økonomiske prioriteringer. Det er et tydelig signal om at noe er viktig, når det settes av penger på budsjettet til det. Skolebibliotek havner dessverre ofte lenger nede på lista når det kommer til skolens budsjettprioriteringer. Mange skoler, spesielt barneskoler, har bare én skolebibliotekar som ofte forventes å dekke alle skolebibliotekets oppgaver med bare noen få timer i uka. Dette fører ofte til at elevene bruker skolebiblioteket på egen hånd hvis de har tilgang til rommet. Morgenbladet har intervjuet en skolebibliotekar som mener at å la elever bruke skolebiblioteket uten veiledning fra en kvalifisert skolebibliotekar, er som å slippe elevene inn i gymsalen og forvente at de skal ha gym på egen hånd (Lien, 2018). Som IFLAs manifest også påpeker, er skolebibliotekarens kompetanse og kunnskap svært viktig for hvordan skolebiblioteket fungerer. Uten dette er skolebiblioteket bare et rom med bøker. Handlingsrom for skolebiblioteket og

### 3. Skolebibliotek i fag og forskningslitteraturen 2016-2022

skolebibliotekaren dreier seg i stor grad om ressurser, for eksempel hvilke oppgaver som kan prioriteres, og hvilke bøker som kan kjøpes inn. I skolebibliotek hvor det bare er ansatt en skolebibliotekar, forventes det gjerne at denne skolebibliotekaren skal ta seg av alle oppgavene som må løses for å sikre drift og utvikling av skolebiblioteket. Når en rekke oppgaver i mange sprikende retninger skal løses av én person, setter dette en begrensning for handlingsrommet man har i arbeidshverdagen. Flere publikasjoner i denne oversikten ser på hvordan skolebibliotek oppfattes og prioriteres, og hvilke roller skolebibliotekaren forventes å oppfylle.

Hogne W. Helgesen (2017) undersøker i sin masteroppgave hvordan skolebibliotek prioriteres og satses på i en norsk kommune. Han har intervjuet fem skolebibliotekarer ved hjelp av et semistrukturert intervju. Fire av disse skolene var barneskoler, og en var ungdomsskole. Helgesen trekker frem at det er lite satsing på skolebibliotek, og at dette kan ha sammenheng med at skolebibliotek ikke er en del av opplæringen studenter får i lærerutdanningene. Det er sjelden å se en 100% skolebibliotekarstilling på barneskolenivå, og dette medfører at skolebibliotekaren må fokusere mest på daglig drift av skolebiblioteket og har mindre tid tilgjengelig for langsiktig planlegging og samarbeid med lærerne. Styringsdokumenter og kartleggingsverktøy legger generelt mer vekt på lesing for nytte og ikke på lesing for å nyte, skriver Helgesen. Undersøkelsen viser også at skolebibliotek som prioriteres i budsjettssammenheng og på andre måter, har høyere bruk blant elevene.

I sin masteroppgave fra 2017 undersøker Hanne Nettet skolebibliotekarers holdninger til digitale læremidler (Neset, 2017). Metoden er en anonym undersøkelse av 179 skolebibliotekarer i videregående skole med en svarprosent på 40%. Resultatene viser at skolebibliotekarene var overveiende positive til digitale læremidler, men mente at dette burde være et supplement til trykt materiale. De bibliotekarene som hadde deltatt på kompetansehevende tiltak med tanke på digitale læremidler, var klart mer positive til innføringen av dette. Undersøkelsen viser også at bibliotekarene håpet at det digitale ville frigjøre mer tid til andre arbeidsoppgaver. Bibliotekarene hadde et sterkt ønske om å bidra med opplæring og støtte i bruk av digitale læremidler (Neset, 2017). Dette støttes også av Innst. 84 S (2016), hvor det anbefales at skolebibliotekarer har en rolle i å tilby digitale læremidler, med bakgrunn i deres posisjon i skolen som læringsarena i og på tvers av alle fag.

Aaron J. Elkins (2018) har analysert skolebibliotekarers roller i Florida i forhold til American Association of School Librarians (AASL) sine standarder for å se om det er overensstemmelse mellom de to. Dette har blitt gjort ved å sammenligne arbeidsbeskrivelser for skolebibliotekarer i Floridas skoledistrikt. Elkins vektlegger at roller henger nøye sammen med arbeidsstedets kultur, tradisjoner og forutsetninger. Det kan oppstå rollekonflikter og

misforståelser når det er ulike forventninger til rollen, noe Ebbers og Wijnberg har diskutert i en annen artikkel fra 2017 (Ebbers & Wijnberg, 2017). Elkins trekker frem at mange skolebibliotekarer kan føle på frustrasjon over egen rolle når forventningene ikke forstås eller kommuniseres godt nok fra skoleadministrasjonen. Noen ganger kan dette føre til at man blir overarbeidet fordi man har for mange ulike og sprikende forventninger fra ledelsen, eller man kan oppleve det motsatte, at man bare forventes å bidra med tradisjonelle støttetjenester (Elkins, 2018, s. 90). Elkins konkluderer med at noen aspekter av AASLs standarder var godt representert i skolebibliotekarers arbeidsbeskrivelser, mens andre ikke var det. Dette kan føre til at noen skolebibliotekarer kan kjenne på frustrasjon over å måtte balansere mellom AASLs anbefalte standarder på den ene siden og arbeidsgivers forventninger på den andre siden.

I en artikkel fra 2020 har Margaret Merga gjort en dokumentanalyse av 40 stillingsutlysninger for skolebibliotekarer i Australia for å se hvordan jobben fremstilles med tanke på de mange ulike rollene en skolebibliotekar skal fylle. Undersøkelsen ser på utlysninger innen alle skolenivå, men materialet har et høyere antall utlysninger for videregående skoler. Studien viser at det var spesielt fokus på litteraturutdanning og på rollen som underviser i informasjonskompetanse i stillingsutlysningene. Artikkelen undersøker også hvordan skolebibliotekarer kan bidra til økt leseengasjement og leseglede. Merga konkluderer med at dette er et komplekst område, og at det er behov for samarbeid og støtte fra resten av kollegiet for at skolebibliotekaren skal kunne lykkes (Merga, 2020b).

Ulrika Centerwall fullførte i 2022 sin doktorgrad i skolebibliotek. En av artiklene i avhandlingen omhandler skolebibliotekarer og deres identitet. I denne konteksten henger identitet og status nært sammen. Artikkelen er også relevant for området samarbeid. Centerwall har intervjuet 14 skolebibliotekarer på ungdoms- og videregående skoler om hvordan de opplever egen identitet på skolen de jobber på. Analysen av materialet legger til grunn et feministisk teoretisk perspektiv. Centerwall mener at forskning og praksis synes å befinne seg i ulike sfærer når det gjelder skolebibliotek. Noen av skolebibliotekarene rapporterer at de har vanskelig for å identifisere seg som bibliotekarer på grunn av endrede roller. Rollene de, i tillegg til skolebibliotekar, opplever at de må fylle, er: lærer, samarbeidspartner, programadministrator og informasjonsspesialist. De sier også at lærere, på tross av å kjenne verdien av skolebibliotek, ikke samarbeider med dem. Mange av skolebibliotekarene sier de savner anerkjennelse for egen profesjon og opplever dette som problematisk. Centerwall vektlegger at skolebibliotekaridentiteten må skapes i relasjon til skoleledere, lærere, kompetanse, personlighet og betingelsene på det enkelte sted (Centerwall, 2019, s. 141).

### 3. Skolebibliotek i fag og forskningslitteraturen 2016-2022

Skolebibliotekarens status og rolle har, som tidligere nevnt, nær sammenheng med *skolebibliotekets* status og rolle. Pamela Schultz Nybacka problematiserer dette i sin rapport fra 2019, *Värdet av skolebiblioteket: En verksamhet för hållbar utbildning och bildning* (Schultz Nybacka, 2019). Her påpeker hun at majoriteten av svenske skoler mangler tilgang på bemannede skolebibliotek på tross av at det er nedfelt i den svenske skoleloven at elever fra grunnskole til videregående skole skal ha tilgang på skolebibliotek. Rapporten undersøker viktigheten av et bemannet skolebibliotek for elevers læring og måloppnåelse på alle skolenivåer.

Lesley Farmer utførte en casestudie i 2019 som avslører at den komplekse dynamikken mellom lovgivning, offentlig forvaltning og praksis har hatt stor betydning for skolebibliotek i Sverige. Hun trekker frem at det fortsatt ikke finnes noen liste over nødvendige kvalifikasjoner for skolebibliotekarer, og heller ingen akkreditering (Farmer, 2019).

Litteraturen innen temaet skolebibliotekarens roller, status og kompetanser viser at det fokuseres på at:

- roller henger sammen med arbeidsstedets kultur, tradisjoner og forutsetninger
- skolebibliotekarer har et sterkt ønske om samarbeid
- skolebibliotekarer kan føle på frustrasjon over uklare rolleavklaringer og kommunikasjon fra skoleadministrasjon og ledelse
- det mangler en klar definisjon av nødvendige kvalifikasjoner og akkreditering for skolebibliotekarer
- skolebibliotek som prioriteres i budsjetter, brukes mer av elevene
- et godt bemannet skolebibliotek er viktig for elevers læring og måloppnåelse på alle skolenivåer
- skolebibliotekaridentiteten må skapes i relasjon til skoleledere, lærere, kompetanse, personlighet og betingelsene på det enkelte sted

#### Samarbeid og profesjonskamp

Gärdén beskriver samarbeid mellom skolebibliotekar og lærer som et av hovedspørsmålene innen skolebibliotekforskningen. Hun sier videre at omtrent alle tekstene hun har samlet i oversikten, på en eller annen måte handler om samarbeid, og at skolebibliotekarer i årevis har forsøkt å få større betydning for elevers lesing, språkutvikling og informasjonskompetanse (Gärdén, 2017). Dette synes å være tilfelle også i nyere forskning. Centerwall trekker frem at mange skolebibliotekarer savner anerkjennelse for sitt arbeid og at de stadig må minne lærere om egen eksistens (Centerwall, 2019). Det finnes mange teorier om hvorfor det er slik, og det finnes flere publikasjoner som undersøker hvordan man kan få til et samarbeid, og hvordan dette vil kunne være til fordel for både lærere, skolebibliotekarer og elever.

Montiell-Overall utviklet i 2005 begynnelsen på en teori om samarbeid hvor målet var å forstå samarbeid og forholdet mellom samarbeid og elevers faglige læring. Hun så i sitt arbeid

på flere definisjoner av samarbeid og endte med å definere samarbeid som et tillitsfullt arbeidsforhold mellom to eller flere likestilte deltakere som deler tanker om planlegging og utvikling av integrert undervisning (Montiel-Overall, 2005).

IFLA påpeker at den viktigste ressursen i skolebiblioteket er en velkvalifisert skolebibliotekar som samarbeider med andre lærere for å skape et best mulig kunnskapsbyggende og meningsbærende læringsutbytte for elevene (IFLA School Libraries Section Standing Committee, 2015, s. 13).

Copeland og Jacobs ser på samarbeid mellom lærer og skolebibliotekar på fjerde trinn og konkluderer med at deres viktigste funn er at det er behov for «myke ferdigheter» for å få til et vellykket samarbeid, og at det er behov for å etablere dyp tillit og respekt for alle involverte parters kompetanse og ekspertise, samtidig som det skapes rom for ideer og feiltrinn (Copeland & Jacobs, 2017, s. 25).

I sin doktoravhandling fra 2018 undersøker Thomas Eri partnerskap mellom skolebibliotekarer og lærere (Eri, 2018). Han konkluderer med at samarbeid mellom skolebibliotekarer og lærere må komme fra en nasjonal strategi som er representert i lokale strategidokumenter. Skolens ledelse er avgjørende for å sette dette på agendaen. Videre sier Eri at skolebibliotek bør samarbeide med folkebibliotek for å lykkes med lesefremmende arbeid, inquiry-basert undervisning, kritisk dannelse og kulturell kompetanse. Han fremmer også tanken om at lærere og skolebibliotekarer bør samarbeide gjennom utdanning og kompetanseheving. Eri beskriver selv avhandlingen som en dialog mellom pedagogikk og bibliotekvitenskap (Eri, 2018, s. 77).

I Eris avhandling inngår det tre artikler. En av disse er fra 2013 og omhandler intervensjonsforskning (Eri, 2013) og inkluderes derfor ikke i denne oversikten. De andre to er fra 2017 (Eri, 2017; Eri & Pihl, 2017) og handler også om samarbeid mellom skolebibliotekar og lærer. Den ene artikkelen er skrevet i samarbeid med Joron Pihl og undersøker mangel på samarbeid mellom skolebibliotekarer og lærere som et paradoks. Begge yrkesgrupper jobber mot samme mål, men likevel er ikke samarbeid mellom dem prioritert i skolesammenheng. Denne artikkelen undersøker bibliotek tjenester for 2.–3. klasse og har observert møter mellom deltakerne i ledergruppa til prosjektet «Multiplisitet, myndiggjøring, medborgerskap. Inkludering gjennom bruk av skolebiblioteket som læringsarena» (MMM-prosjektet). Ledergruppa inkluderte hovedlærerne ved de to skolene som deltok, folkebiblioteksjefen, prosjektlederen og dekan for lærerutdanningen som var involvert i prosjektet. Det konkluderes med at man bør stille kritiske spørsmål til og analysere konflikter og dilemmaer som mulige manifestasjoner av motsigelser på et tidlig stadium,

### 3. Skolebibliotek i fag og forskningslitteraturen 2016-2022

planlegge og implementere en strategi for å løse opp i disse motsigelsene og til slutt anerkjenne ulike kunnskapskulturer i de ulike profesjonene (Eri & Pihl, 2017).

Eris andre publikasjon i doktorgradsavhandlingen er et kapittel i en antologi. Her undersøker Eri en flerspråklig bokkafe på et skolebibliotek ved en norsk barneskole (Eri, 2017). Tanken bak bokkafeen var å fremme lesing gjennom praksiser som var inkluderende for elevenes ulike språklige og kulturelle bakgrunner. Denne skolen var også en del av MMM-prosjektet. Eri konkluderer med at partene i et slikt prosjekt må evne å være selvkritiske for å identifisere problemer og jobbe seg gjennom dem. Han sier også at for å lykkes med samarbeid mellom profesjonene trengs det opplæring og forståelse allerede under utdannelsen til profesjonene. Bibliotek bør innlemmes i utvikling av lese- og skriveferdigheter og bør ses som uvurderlig i barne- og ungdomsskolen på samme måte som det gjør det i høyskole- og universitetssektoren.

Et godt eksempel på utvikling av kollektiv praksis og samarbeid kan man finne fra Spangereid barneskole hvor ledelsen i samarbeid med skolebiblioteket har gjort en bevisst satsing på lesing med mottoet «Rett bok til rett elev til rett tid». Innkjøp av bøker og litteraturformidling er prioritert ved denne skolen. Når elevene har bibliotektime, står formidling av elevenes egne leseopplevelser sentralt. Dette arbeidet er gjort i tett samarbeid med skoleledelsen, som har gjort en klar prioritering av skolebibliotek (Ørjasæter & Skaret, 2019).

Centerwall (2019) vektlegger viktigheten av samarbeid mellom profesjonene lærer og skolebibliotekar og hvordan dette kan videreutvikle profesjonene. Likevel er det fortsatt slik at skolebibliotekarene bruker mye av sin tid til å minne lærerne på egen eksistens. Centerwall trekker frem at skolebibliotekarer bør være til stede på alle mulige møter og arenaer for å gjøre nettopp dette (Centerwall, 2019).

Aina Merete Jensen undersøker i sin masteroppgave fra 2019 hvordan bibliotek og skoler inngår i et demokratisk system og har et demokratisk samfunnsoppdrag. Hun har intervjuet folkebibliotekledere og ungdomsskolerektorer og kommet frem til at biblioteket korrelerer med radikalt medborgerskap og skolesystemet med konvensjonelt medborgerskap<sup>2</sup>, selv om det er ønske om mer radikalt medborgerskap i skolen. Jensen mener dette kan oppnås gjennom et mer gjensidig samarbeid mellom skole og bibliotek, og at dette samarbeidet ikke bare skal gå på skolens premisser (Jensen, 2019).

I en artikkel fra 2020 undersøker Jonathan Golden amerikanske ungdomsskolelæreres holdninger til samarbeid med skolebibliotek gjennom en kvantitativ spørreundersøkelse av 81 lærere. Han finner at de fleste lærere, på tross av noe motvilje mot samarbeid forventer at elevene skal ta i bruk skolebiblioteket i sine forskningsprosjekter, og at de er stort sett



fornøyde med tjenestene skolebiblioteket tilbyr. Golden konkluderer med at integrert undervisning og samarbeid med skolebiblioteket kan bidra til at denne motviljen minsker mer enn om elevene kun har individuelle møter med skolebibliotekaren (Golden, 2020, s. 25).

Margaret K. Merga er kanskje en av dem som har skrevet mest om skolebibliotekarer og samarbeid i perioden som her er undersøkt. I en artikkel fra 2019 rapporterer hun om funn fra en undersøkelse basert på intervjuer med 30 skolebibliotekarer på ungdomsskoler i Australia. Materialet er hentet fra prosjektet Teacher Librarians as Australian Literature Advocates in Schools (TLALAS) i Australia fra 2018. Konklusjonen er at et sterkt samarbeid som regel ikke er normen mellom skolebibliotekarer og lærere. Artikkelen gir en liste på 11 punkter som kan bidra til å utvikle slike samarbeid. Disse er:

- Respektfull kommunikasjon
- Målsettinger
- God planlegging
- Åpne og fleksible tenkemåter
- Elevsentrerte fremgangsmåter med elevens beste som felles målsetting
- Sette pris på den andres kompetanse og perspektiver
- Forståelse av hva den andre parten kan tilby
- Raushet
- Vilje til å møte elevenes behov på individ- og gruppenivå
- Vilje til å evaluere og gi konstruktiv kritikk av samarbeidet
- Trygghet til å formulere bekymringer og problemstillinger ved samarbeidet

Artikkelen konkluderer med at samarbeid mellom skolebibliotekarer og lærere er til stor fordel for alle involverte (Merga, 2019).

I en artikkel Merga skriver sammen med Sayidi Mat Roni, Chin Ee Loh og Anabela Malpique i 2021 vektlegges det at skolebibliotekarer bør bli flinkere til å dokumentere og kvantifisere gevinstene av samarbeid for å sikre at skolebiblioteket fortsetter dette arbeidet, og at det er et stort behov for mer forskning (Merga et al., 2021). I kapittel 9 skriver Heidi Kristin Olsen om hvordan skolebibliotekarer kan kvantifisere og måle resultater for rapportering (Olsen, 2023).

I 2021 utgav Sofia Malmberg en lærebok for samarbeid mellom lærere og skolebibliotekarer (Malmberg, 2021). Her presenteres praktiske erfaringer fra prosjekter i Sverige og tips til hvordan skolebibliotekarer og lærere kan samarbeide, og også hvordan man unngår misforståelser og vanlige fallgruver i dette arbeidet. Malmberg mener at skolebibliotekarer og lærere har grunnleggende forskjellige utgangspunkt og har ulike virkelighetsoppfatninger på grunn av ulike utdanningsforløp og fagtradisjoner. Videre sier

### 3. Skolebibliotek i fag og forskningslitteraturen 2016-2022

hun at skolebibliotekarer må ta del i det pedagogiske arbeidet og bidra i prosessen rundt elevers læring.

Loh, Sundaray, Merga og Gao (2021) har intervjuet skoleledere og lærere i Singapore for å undersøke hvordan de bruker skolebiblioteket og hvordan de oppfatter skolebibliotekarens roller og oppgaver. Loh et al. konkluderer med at skolebiblioteket ikke brukes godt nok, og at lærere og skoleledere ser på dette som et tilbud først og fremst til elevene. I tillegg mener mange av respondentene at tilbudet i skolebiblioteket ikke er godt nok. Artikkelen konkluderer med at samarbeid bør innlemmes i planer og kompetansehevende kurs for å forbedre dette (Loh et al., 2021).

Det er tydelig at samarbeid mellom skolebibliotekarer, skoleledelse og lærere er til fordel for alle involverte, og særlig elevene. Likevel er det et langt lerret å bleke. Faglitteraturen synes å konkludere med at skolebibliotekarene må delta i møter, pedagogisk arbeid og ellers på andre relevante arenaer på skolen. Samtidig er det også viktig at man dokumenterer suksesshistorier og bruker dette som argumenter for større bevilgninger til skolebiblioteket. Kunnskap om skolebibliotek synes å være manglende blant lærere, og løsningen som forskningen holder fram, er at skolebibliotekarer må være enda tydeligere og mer til stede. Idunn Bøyum (2023b) beskriver hvordan samarbeidet kan kompliseres av mange faktorer. For eksempel kan det handle om manglende kunnskap om skolebibliotekarens kompetanser og kunnskap, eller at lærerne ikke finner tid til å utvikle gode samarbeidspraksiser med skolebibliotekarene.

Oppsummert setter litteraturen søkelys på:

- samarbeid som et gode
- mangel på anerkjennelse for skolebibliotekarens arbeid
- et paradoks hvor samarbeid ville være til fordel for både lærere og skolebibliotekarer, men at dette likevel ikke prioriteres
- et behov for «myke ferdigheter» for å få til et vellykket samarbeid
- at skolens ledelse og administrasjon er viktige for å etablere et integrert samarbeid
- at skolebibliotekarene selv bør jobbe for å øke egen synlighet gjennom deltakelse på ulike møter og fora på skolen
- at samarbeid bør være gjensidig og ikke bare være på skolens premisser

#### Lesefremmende arbeid

Litteraturformidling og lesestimulering er veletablerte tjenester i skolebiblioteket, og det gjennomføres mange prosjekter som jobber med dette. I boka Skolebiblioteket: Læring og leseglede i grunnskolen omtales flere slike prosjekter sammen med tips til hvordan man kan gjennomføre disse ved sitt eget bibliotek (Hjellup, 2018). Joron Pihl skriver i denne boken et kapittel om skolebiblioteket i framtidens skole. Pihl trekker frem paradokset at selv om det

er bred enighet om at det er viktig at barn og unge skal bli gode lesere, er det likevel ikke bred enighet om at bruk av biblioteket er viktig for barn og unges lesing og læring i grunnskolen. Tiden er nå inne for å innlemme biblioteket som en bærebjelke i dette arbeidet, mener Pihl. Skolebibliotekarere møter ofte motstand i samarbeidet med lærere, og dette kan ha sammenheng med en oppfatning om at lystlesing er noe som hører fritiden til. Pihl trekker frem at gjennom tilgang til litteratur på skolebiblioteket og folkebiblioteket vil det gi et mer mangfoldig tilbud til elevene, og at det da er mer sannsynlig at de vil finne bøker som interesserer dem og er tilpasset deres lesenivå. Pihl trekker også frem at samarbeid mellom skolebibliotekarere, lærere og skoleledelse er et svært viktig element for å oppnå suksess (Pihl, 2018).

I samme bok skriver Anne Håland et kapittel om litteraturformidling og lesestimulering og hvordan dette kan bidra til å utvikle elevenes litterære kompetanse. Håland viser til flere fremgangsmåter for å formidle bøker. Det kan handle om aktiv formidling, et miljø som innbyr til lesing, samtaler og noen å dele leseopplevelsen med, eller prosjekter som for eksempel oppfordrer til telling av antall sider eller minutter som brukes på lesing (Håland, 2018).

Mange elever har timeplanfestet en time på skolebiblioteket i uka. Denne timen kan brukes til at elevene selv går rundt på biblioteket og bruker tiden til å finne bøker, eller den kan planlegges på lik linje med andre timer. Planlegging av denne tiden gir gode resultater (Fredwall, u.å.; Hjellup, 2018). Kari Fremdem Folgerø har i sin masteroppgave gjort en kvalitativ studie av bibliotektimen på 2. og 6. trinn på en barneskole ved hjelp av observasjon og intervjuer av 12 elever. I intervjuene svarer elevene på spørsmål knyttet til engasjement og motivasjon for lesing og deres opplevelse av bibliotektimen (Folgerø, 2020). Andre studier har vist at elever leser mindre nå enn før, men Folgerøs observasjoner og intervjuer viser at de fleste elevene likte bibliotektimen og falt til ro etter hvert. Folgerø konkluderer med at bibliotektimen kan bidra til å stimulere til engasjement og økt lesing i barneskolen, men at dette må gjøres i samarbeid med lærerne som spiller en sentral rolle som formidler, veileder og rollemodell. Oxford Research (Hauge, 2021) har gjennomført en evaluering av tilskuddsordningen for skolebibliotek for Utdanningsdirektoratet. 52 kommuner har søkt og fått tildelt midler i perioden 2018–2019. Med utgangspunkt i kommunenes søknader ble syv kommuners skolebibliotekprosjekter valgt ut for kvalitative intervjuer. Rapporten konkluderer med at bibliotekarenes kompetanse er et viktig supplement til lærernes kompetanse, og at mulighetsrommet her omfatter ambisjoner i FNs bærekraftsmål, der bibliotekene er viktige bidragsyttere til mange av målene. Bibliotekene befinner seg i skjæringspunktet mellom kultur, utdanning og livslang læring, folkehelse og sosialt arbeid.

### 3. Skolebibliotek i fag og forskningslitteraturen 2016-2022

De fleste av kommunene som fikk tilskudd, vil videreføre prosjektene. og rapporten tolker dette som et uttrykk for at økt bemanning gir ringvirkninger som bidrar positivt i arbeid med lesestimulering.

Joron Pihl gir en grundig innføring i lystlesningens betydning og hvordan skolebibliotekaren er en viktig formidler av litteratur til barn og unge (Pihl, 2023). Bovim Bugge & Berget (2023) setter fokus på inkludering av alle nivåer av lesere i lesefremmende arbeid i sitt kapittel «Litteratur for alle». De fokuserer på at alle sjangre av litteratur bør inkluderes for å unngå et hierarki av litteratur, og at for å oppnå et godt litteraturtilbud for alle, må det bevilges penger til det.

Fag- og forskningslitteraturen i denne perioden fokuserer på at lesefremmende arbeid i skolebiblioteket:

- Kan utvikle elevenes kompetanse
- Bør synliggjøres enda bedre
- Bør planlegges godt, med vurdering av ulike måter å formidle bøker på
- Gjøres bedre i samarbeid med lærere og skolens ledelse

Skolebiblioteket som rom for psykososialt miljø og inkludering  
Skolebiblioteket blir ofte beskrevet som «det tredje rom», altså et slags rom mellom skole og fritid, læring og avslapning. Her kan elevene snakke med en voksen som ikke er lærer eller annen autoritetsperson som skal vurdere dem og deres prestasjoner. Skolebiblioteket tilbyr også dokumenter som kan benyttes til lystlesing, og ikke bare lesing for læring. Mens lesestimulering og litteraturformidling på den ene siden og informasjonskompetanse på den andre er godt etablert som skolebibliotekets to søyler, snakker Cathrine Bergan om en tredje søyle – det psykososiale rommet, og trekker frem folkehelse og livsmestring som et av de tre tverrfaglige temaene i LK20 (Bergan, u.å.). Bergan trekker frem at skolebiblioteket er annerledes enn resten av skolen, og at det fungerer som et avbrekk i hverdagen for mange elever. Litteraturen har også stor betydning for det psykososiale aspektet, mener hun, og dette aspektet er et viktig argument for et velfungerende skolebibliotek.

I boken Litteraturformidlingens arenaer og praksiser fra 2019 skriver Anne Skaret et kapittel om hvordan skolebiblioteket er kodet, og hvordan elevene opplever og forstår denne kodingen. Hun har observert elever fra 1., 4. og 5. trinns bruk av et skolebibliotek og intervjuet skolebibliotekar, rektor, lærere og elever for å undersøke dette. Lærerne som ble intervjuet, var fra 4. og 6. trinn, mens elevene var fra 6. og 7. trinn. Skolebiblioteket beskrives som «en annen arena», og elevene mener de oppfører seg annerledes der. Skolebiblioteket prioriteres ved at skolen «satt på spissen velger bort en kontaktlærer og heller satser på en

fulltidsstilling for skolebibliotekar». Tradisjonelle litteraturformidlingspraksiser og fokus på elevene og deres interesser for litteratur har gitt gode resultater (Skaret, 2019).

Merga undersøkte i 2020 hvordan skolebiblioteket kan støtte skolens velferdstjenester (Merga, 2020a), og publiserte året etter observasjoner og intervjuer av skolebibliotekledere og elever i Australia som viser at elevene oppfatter skolebiblioteket som et trygt sted hvor man kan møte skolebibliotekaren og snakke om både bibliotekspørsmål og andre ting. I tillegg var det et sted de følte tilhørighet til, og som de kunne søke tilflukt i. Her meldte elevene at de kunne slappe og av lade batteriene. Også møbler og interiør var noe elevene kommenterte som positivt. Skolebiblioteket hadde behagelige møbler som man kunne synke ned i for å nyte en god bok. Skolebibliotekarene oppga at de observerte at særlig elever fra fattigere familier brukte mye tid på skolebiblioteket og brukte samlingen aktivt, og at "biblioteket ofte ble brukt som en utvidet del av velferdstilbudet på skolen (Merga, 2021a).

Hoag & Wade (2021) skriver i sin artikkel om hvordan skolebiblioteket spilte en viktig rolle før og under gjenåpningen av skolen etter Covid-19-pandemien i Franklin, Tennessee i USA. Skolebiblioteket hadde vært tilgjengelig mens skolen var under nedstenging, og elevenes tilbakemelding var at skolebiblioteket hadde fungert så bra under pandemien at de ikke hadde merket noen forskjell.

Sunniva Evjen skriver om skolebiblioteket som «pusterommet» mellom formell og uformell læring (Evjen, 2023). Kapittelet diskuterer skolebibliotekets betydning for lesefremmende arbeid, undervisning og det psykososiale rommet. Skolebiblioteket representerer altså noe som er «midt imellom». Det er ikke like regulert som klasserommet, men heller ikke like uorganisert som kantina eller skolegården.

Oppsummert kan det sies at skolebiblioteket som arena for psykososialt miljø og inkludering i fag- og forskningslitteraturen beskrives og utforskes som:

- En utvidet del av velferdstilbudet
- Et pusterom mellom formell og uformell læring
- Noe som må prioriteres

Avsluttende

refleksjoner

Det skrives mye om skolebibliotek, men det publiseres likevel lite fagfelleverdert forskning om temaet på skandinaviske språk. Det som publiseres, er gjerne «best practice» eller suksesshistorier. Dette blir problematisert fordi forskningen ikke nødvendigvis representerer eller viser fram det som ikke fungerer. Flere av artiklene i denne oversikten diskuterer viktigheten av å måle og dokumentere det viktige arbeidet som skjer i skolebibliotekene (Merga et al., 2021; Merga, 2019; Olsen, 2023). Det er tydelig at det er behov for mer forskning om skolebibliotek i norsk og skandinavisk sammenheng. Særlig interessant er det

### 3. Skolebibliotek i fag og forskningslitteraturen 2016-2022

at samarbeid, eller snarere mangel på samarbeid mellom lærere, skolebibliotekarer og skoleledelse er et tema som stadig gjennomsyrrer forskningen.

Gärdén konkluderte i 2017 med at oversikten hennes bekreftet det man allerede visste fra tidligere forskning, og at temaer som samarbeid mellom lærere og skolebibliotekarer og støtte fra skoleledelsen fortsatt er viktig, at lærere vet for lite om hva skolebibliotek kan bidra med, og at skolebibliotekarens kunnskap og kompetanse har mye å si for kvaliteten i arbeidet. Denne oversikten viser på mange måter det samme. IFLAs nye manifest setter også søkelys på at samarbeid, profesjonalisering og promotering av hva skolebiblioteket kan bidra med, er viktig for å oppnå suksess. Gärdén trekker frem at samarbeid gjennomsyrrer mange av publikasjonene, selv om de hovedsakelig kan omhandle andre temaer. Dette er fortsatt tilfellet i de nyere publikasjonene på feltet. Samarbeid er en utfordring og et viktig suksesskriterium for skolebibliotek. Mulige forklaringer på hvorfor samarbeid fortsatt oppleves som vanskelig, kan være mangel på forståelse mellom profesjonene eller en manglende synliggjøring av skolebibliotekarers kompetanse.

Skolebibliotekarens roller og status synes å være avhengig av budsjett og prioriteringer fra kommune og skoleledelse. Det er tydelig at det er lettere for skolebiblioteket å lykkes i skoler hvor bibliotek prioriteres. Selv om de fleste er enige i at lesing og leseferdigheter er viktig for elever i alle aldre, er det likevel paradoksalt nok ingen selvfølge at skolebiblioteket ansees som viktig. Skolebibliotekarer kjemper fortsatt en kamp for å synliggjøre seg selv og skolebibliotekets tilbud og kompetanse. En teori om hvorfor det er slik, er at lærere ikke har skolebibliotek som del av pensum eller læringsmål under sin utdanning (Helgesen, 2017). Dette kan føre til mangel på forståelse mellom lærere og skolebibliotekarer og hva deres kjernekompetanser er. Når det ikke skapes praksisfellesskap eller *communities of practice* hvor man utvikler et felles informasjonsfellesskap med en felles forståelse og deling av informasjon, kan det fort bli vanskelig å forstå hverandre, og det kan være utfordrende å skape arenaer for gode samarbeid. Merga (2019) peker på 11 punkter som kan bidra til å tilrettelegge for samarbeid. «Myke ferdigheter» som respekt, tillit og raushet trekkes ofte frem i forskningen for å kunne tilrettelegge for godt samarbeid. Det trekkes også frem at skolebibliotekarer må bli flinkere til å dokumentere sine suksesser og bruke disse til videre arbeid for å markedsføre seg selv og skolebiblioteket.

Forskningen i denne oversikten viser at å satse på skolebibliotek er å satse på elevens læring. Informasjonskompetanse beskrives som essensielle ferdigheter, og det er mye å hente på å satse på dette i skolen. Samarbeid med lærere og skoleledelse er svært viktig for å få dette til. Selv om skolebibliotekarene inngår i kollegiet ved skolen er de likevel utenfor mange møter og arenaer som er viktige for samarbeid. De fleste skolebibliotek har heller ikke et eget

pensum som inngår i læreplanene. Det er et økt fokus på hva slags kompetanse skolebibliotekarene egentlig har, og hvordan dette kan fremmes og utnyttes på best mulig måte. Det trekkes også frem at det er viktig at skolebibliotekarene selv fronter eget arbeid og kompetanse. Forskningen viser lite fremgang på økt synlighet av skolebiblioteket i offisielle planer og dokumenter.

Det lesefremmende arbeidet som foregår i norske skolebibliotek, er kanskje mer velkjent enn mange andre områder som inngår i denne yrkesgruppens kompetanser. I denne oversikten nevnes for eksempel et prosjekt fra Spangereid skole i Lindesnes kommune hvor skolebiblioteket samarbeider med resten av skolen for å øke lesekompetanse og leseglede.

«Det digitale skolebiblioteket» ser ut til å få mindre oppmerksomhet i nyere forskning. Kanskje har dette sammenheng med at teknologien har blitt mer integrert, og at den digitale kompetansen er mer veletablert enn den har vært tidligere. Det vies mer oppmerksomhet til skolebiblioteket som «det tredje rommet» eller som «den tredje søylen». IFLAs manifest poengterer at skolebibliotekene skal jobbe for å overkomme «det digitale skillet» og andre former for ekskludering, men hovedfokuset er på inkludering, og den digitale kompetansen blir en del av dette. Inkludering og fellesskap er en viktig del av skolebiblioteket både som fysisk rom og psykososial arena. Elevene beskriver gjerne skolebiblioteket som en annerledes del av skolen hvor de får et avbrekk fra hverdagen, og der det er andre regler. Skolebibliotekaren oppleves også som en annen type voksen som elevene har et mer uformelt forhold til enn lærere og rektor.

Konklusjonen er at skolebibliotek er viktig for læring, leseglede og psykososial helse. Likevel er situasjonen slik at mange skolebibliotekarere fortsatt sliter med å få til et godt samarbeid med lærere og skoleledelse. Det er behov for enda mer forskning som undersøker skolebibliotekets effekt eller mangel på effekt på elevers læring slik at man kan dokumentere dagens situasjon og legge en plan for videre arbeid og utvikling.

## Litteratur

- Bergan, C. (u.å.). *Skolebibliotekets tredje søyle - det psykososiale rommet*.  
<https://www.skolebibliotek.no/skolebibliotekets-tredje-soyle-det-psykososiale-rommet/>
- Bovim Bugge, H. & Berget, G. (2023). Litteratur for alle. I I. Bøyum & Å. K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 231-254). ABM-media.
- Bøyum, I. (2023a). Finne, bruke og vurdere informasjon til skolearbeidet. I I. Bøyum & Å. K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 285-313). ABM-media.
- Bøyum, I. (2023b). Samarbeid mellom skolebibliotek og lærer: formelt eller uformelt? I I. Bøyum & Å.K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 99-124). ABM-media.
- Centerwall, U. (2019). Performing the school librarian: Using the Butlerian concept of performativity in the analysis of school librarian identities. *Journal of Librarianship and Information Science*, 51(1), 137-149.

### 3. Skolebibliotek i fag og forskningslitteraturen 2016-2022

- Copeland, A. M. Y. & Jacobs, L. (2017). The Power of Collaboration between School Librarian and Classroom Teacher. *Teacher Librarian*, 45(2), 22-27.
- Ebbers, J. J. & Wijnberg, N. M. (2017). Betwixt and between: Role conflict, role ambiguity and role definition in project-based dual-leadership structures. *Human Relations*, 70(11), 1342-1365.
- Elkins, A. J. (2018). Mind the Gaps: School Librarians' Job Descriptions and the Professional Standards for School Librarians in the United States. *School Libraries Worldwide*, 24(1), 87-98. <https://doi.org/10.14265.24.1.006>
- Eri, T. (2013). The best way to conduct intervention research: methodological considerations. *Quality & Quantity*, 47(5), 2459-2472.
- Eri, T. (2017). A Multilingual Book Café at the School Library. I J. Pihl, K. Skinstadvan der Kooij & T. C. Carlsten (Red.), *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21<sup>st</sup> Century* (s. 103-118). Springer.
- Eri, T. (2018). *Teacher and librarian partnerships in literacy education: Contradictions, barriers and opportunities*. [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo.
- Eri, T. & Pihl, J. (2017). The challenge of sustaining change: Contradictions within the development of teacher and librarian collaboration. *Educational Action Research*, 25(2), 239-255.
- Evangelista-Abrigo, D. M. (2018). Marist school integrated information literacy program (Masinform program): Integration of information literacy skills and library lessons in a school's curriculum. *Journal of Philippine Librarianship*, 38, 32-47.
- Evjen, S. (2023). Pusterommet: romlige og sosiale kvaliteter ved skolebiblioteket. I I. Bøyum & Å. K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 125-143). ABM-media.
- Farmer, L. S. J. (2019). School librarians in Sweden: A case study in change. *IFLA Journal*, 45(4), 344-352. <https://doi.org/10.1177/0340035219845018>
- Folgerø, K. F. (2020). *Skal me på biblioteket i dag?» - Ein kvalitativ studie om korleis bibliotektimen kan stimulera engasjement og motivasjon for lesing hos elevar på barneskulen* [Masteroppgave]. Universitetet i Stavanger.
- Fredwall, I. (2023). Skolebibliotekets betydning i fagfornyelsen. I I. Bøyum & Å. K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 39-59). ABM-media.
- Fredwall, I. (u.å.). *Bibliotektimen*. <https://www.skolebibliotek.no/barnetrinn/litteraturformidling-og-lesing/bibliotektimen/>
- Frisvold, Ø. & Tveit, Å.K. (2023). Skolebibliotek eller barnebibliotek: en historie om å falle mellom to lover og to profesjoner. I I. Bøyum & Å. K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 13-38). ABM-media.
- Gärdén, C. (2017). *Skolbibliotekets roll för elevers lärande : en forsknings- och kunskapsöversikt år 2010-2015*. Kungliga biblioteket.
- Gilje, N. (2021, 09.09.). Taus kunnskap. I *Store Norske Leksikon*. [https://snl.no/taus\\_kunnskap](https://snl.no/taus_kunnskap)
- Golden, J. (2020). Teachers' Attitudes Toward Library Use. *School Libraries Worldwide*, 26(1), 13-30. <https://doi.org/10.14265.26.1.003>
- Hagen, I. S. (2023). Å arbeide med informasjonskompetanse i skolebiblioteket: eleven som forsker, bibliotekaren som veileder. I I. Bøyum & Å. K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (333-338). ABM-media.
- Hauge, E.S. (2021). *Evaluering av tilskudd til skolebibliotek*. Oxford Research. <https://oxfordresearch.no/wp-content/uploads/2022/06/Evaluering-av-tilskudd-til-skolebibliotek.pdf>
- Heinström, J. & Ojaranta, A. (2023). Veiledet utforskning som pedagogisk metode for undervisning i informasjonskompetanse. I I. Bøyum & Å. K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 315-332). ABM-media.



- Helgesen, H. W. (2017). «Bøker er det eneste som møter deg med ryggen til» - Om skolebibliotekarer, skolebibliotek og lesing [Masteroppgave]. Universitetet i Bergen.
- Hjellup, L. H. (Red.). (2018). *Skolebiblioteket : læring og leseglede i grunnskolen*. Cappelen Damm akademisk.
- Hoag, J. & Wade, D. (2021). 2020 in the School Library: The Power of Collaboration. *Knowledge Quest*, 50(1), 36-41. <https://aasl.digitellinc.com/aasl/conferences/7/view>
- Håland, A. (2018). Å lese litteratur - litteraturformidling og lesestimulering. I L. H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket : læring og leseglede i grunnskolen* (s. 49-68). Cappelen Damm akademisk.
- IFLA. (1999). *IFLA/UNESCO School Library Manifesto : The School Library in Teaching and Learning for All*. <https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/manifest.htm>
- IFLA. (2021). *IFLA School Library Manifesto (2021)* [https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla\\_school\\_manifesto\\_2021.pdf](https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla_school_manifesto_2021.pdf)
- IFLA School Libraries Section Standing Committee. (2015). *IFLAs retningslinjer for skolebibliotek*. <https://www.ifla.org/wp-content/uploads/2019/05/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-nr.pdf>
- Innst. 84 S (2016-2017). (2016). *Innstilling fra transport- og kommunikasjonskomiteen om Digital agenda for Norge – IKT for en enklere hverdag og øket produktivitet*. Transport- og kommunikasjonskomiteen.
- Jensen, A. M. (2019). *Radikalt medborgerskap. Bibliotek, skole og ungdom*. [Masteroppgave]. OsloMet - Storbyuniversitetet.
- Kulthau, C. (2007). *Guided Inquiry: Learning in the 21st Century*. Libraries Unlimited.
- Lenart, B. A. & Lewis, C. J. (2019). Shaking up story time: A case for shaping the nature of information literacy instruction in public and school libraries through philosophy. *Journal of Information Literacy*, 13(1), 3-20. <https://doi.org/10.11645/13.1.2513>
- Lien, M. (2018). Dette er ikke et skolebibliotek. Det er et rom med bøker i. *Morgenbladet*. <https://www.morgenbladet.no/aktuelt/reportasje/2018/03/09/dette-er-ikke-et-bibliotek-det-er-et-rom-med-boker-i/>
- Limberg, L., Hultgren, F. & Johansson, M. (2021). *Skolbibliotek och lärande*. Studentlitteratur.
- Lloyd, A. (2017). Information literacy and literacies of information: A mid-range theory and model. *Journal of Information Literacy*, 11(1), 91-105. <https://doi.org/10.11645/11.1.2185>
- Loh, C. E., Sundaray, S., Merga, M. & Gao, J. (2021). Principals and Teachers' Perspectives of Their School Libraries and Implications for School Library Policy. *Journal of Library Administration*, 61(5), 550-571. <https://doi.org/10.1080/01930826.2021.1924532>
- Malmberg, S. (2017). *Skolbiblioteket som pedagogisk investering*. BTJ Förlag.
- Malmberg, S. (2021). *Skapa nya vägar : så kan lärare och skolbibliotekarier samarbeta*. BTJ Förlag.
- Merga, M. (2020a). How Can School Libraries Support Student Wellbeing? Evidence and Implications for Further Research. *Journal of Library Administration*, 60(6), 660-673. <https://doi.org/10.1080/01930826.2020.1773718>
- Merga, M. (2020b). School Librarians as Literacy Educators Within a Complex Role. *Journal of Library Administration*, 60(8), 889-908. <https://doi.org/10.1080/01930826.2020.1820278>
- Merga, M. (2021a). Libraries as Wellbeing Supportive Spaces in Contemporary Schools. *Journal of Library Administration*, 61(6), 659-675. <https://doi.org/10.1080/01930826.2021.1947056>
- Merga, M. (2021b). What is the literacy supportive role of the school librarian in the United Kingdom? *Journal of Librarianship & Information Science*, 53(4), 601-614. <https://doi.org/10.1177/0961000620964569>
- Merga, M., Roni, S. M., Loh, C. E. & Malpique, A. (2021). Revisiting Collaboration Within and Beyond the School Library: New Ways of Measuring Effectiveness. *Journal of Library Administration*, 61(3), 332-346. <https://doi.org/10.1080/01930826.2021.1883370>

### 3. Skolebibliotek i fag og forskningslitteraturen 2016-2022

- Merga, M. K. (2019). Collaborating with teacher librarians to support adolescents' literacy and literature learning. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 63(1), 65-72.
- Montiel-Overall, P. (2005). Toward a Theory of Collaboration for Teachers and Librarians. *School Library Media Research*, 8, 1523-4320.
- Nesset, H. (2017). *Skolebibliotekarers holdninger til digitale læremidler - En nasjonal spørreundersøkelse* [Masteroppgave]. Høgskolen i Oslo og Akershus.
- Oberg, D. (2018). New International School Library Guidelines. *Knowledge Quest*, 46(5), 24-31. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1182645.pdf>
- Olsen, H. K. (2023). Tallenes tale: metoder for kartlegging av bibliotekets ressurser og bruk. I I. Bøyum & Å. K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 185-197). ABM-media.
- Pihl, J. (2018). Skolebiblioteket i framtidens skole. I L. H. Hjellup (Red.), *Skolebiblioteket : læring og leselede i grunnskolen* (s. 21-48). Cappelen Damm akademisk.
- Pihl, J. (2023). Lystlesningens betydning. I I. Bøyum & Å. K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s.201-230) . ABM-media.
- Schultz Nybacka, P. (2019). *Värdet av skolbiblioteket : en verksamhet för hållbar utbildning och bildning*. Kungliga biblioteket, Nationell biblioteksstrategi.
- Skaret, A. (2019). «Det er egentlig yndlingsstedet mitt på skolen» : Litteraturformidlingspraksiser i skolebiblioteket. I K. Ørjasæter & A. Skaret (Red.), *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser*. Cappelen Damm akademisk.
- Steff-Mabry, J., Radlick, M., Mersand, S. & Gulatee, Y. (2019). School Library Research: Publication Bias and the File Drawer Effect? *Journal of Thought*, 53(3/4), 19-34.
- Utdanningsdirektoratet. (2020). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020*. Fastsatt som forskrift. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Wenger, E. (2001). Communities of practice. In N.J. Smelser & P.B. Baltes (Red.), *International encyclopedia of the social & behavioral sciences* (s. 2339-2342). Oxford: Pergamon. <http://dx.doi.org/10.1016/b0-08-043076-7/00361-2>.
- Wide, A. (2018). *Skolebiblioteket som pedagogisk ressurs*. Skolinspektionen.
- Ørjasæter, K. & Skaret, A. (2019). *Litteraturformidlingens arenaer og praksiser*. Cappelen Damm akademisk.

*Cathrine Bergan*

4. En skolebibliotekstandard blir til: Skolebibliotekstandard for Oslo kommune

**Dette kapitlet er ikke digitalt tilgjengelig.**



## Del 2

### Det praktiske hverdagslivet i biblioteket



*Idunn Bøyum*

5. Samarbeid mellom skolebibliotekar og lærer: formelt eller uformelt?

**Dette kapitlet er ikke digitalt tilgjengelig.**





*Sunniva Eøyen*

6. Pusterommet. Romlige og sosiale kvaliteter ved skolebiblioteket

**Dette kapitlet er ikke digitalt tilgjengelig.**



## 7. Klassifikasjon, kategorisering og hylleplassering i skulebibliotek

### Innleiing

Skulebiblioteket er eit fysisk rom der det skal vera mogleg å finna noko å lesa. Elevane skal få trivast på skulebiblioteket og ha det fint medan dei er der. Men det er også viktig korleis bøkene i dette rommet er ordna. Kva kan elevane finna på hylla borte ved sofaen? Kva står på dei hyllene elevane ikkje når opp til? Eller meir generelt: korleis er samlinga ordna for å leggja til rette for at elevane, lærarane og bibliotekarane skal finna fram til ei god eller informativ bok gjennom å leita seg fram langs hyllene? I dette kapittelet vil eg presentera resultat frå ei undersøking av korleis skulebibliotek er tilrettelagde for at elevane sjølve kan finna fram. Eg vil også presentera nokre av dei kunnskapsorganisatoriske verktøya som er vanlege å bruka i skulebibliotek, som klassifikasjonsskjema og emneord. Biblioteka i undersøkinga brukar også desse. Presentasjonen er meint å fungera som ei innføring slik at også lesarar som er uerfarne med kunnskapsorganisasjon kan følgja framstillinga.

Når me skal bestemma korleis bøker skal organiserast i eit bibliotek, må den enkelte boka analyserast: Kva handlar ho om? Dette gjeld både fag- og skjønnlitteratur. Kva er det ved denne boka som kan vera nyttig eller kjekt for ein lesar? I den prosessen søker ein å vera objektiv i den forstand at ein skal beskriva boka på ein uhilda måte. Samtidig er lesaropplevingar i stor grad subjektive. Elevar kan lesa same bok, og få mykje av det same ut av ho, men lesaropplevinga er også unik for den enkelte. Når målet med formidlinga og målet med beskrivinga er læring og gode lesaropplevingar, må beskrivinga søka å møta den enkelte der dei er. Men dette er også uhyre vanskeleg. Ideelt sett søker me å beskriva og plassera kvar bok slik at dei som brukar biblioteket kan få gode lesaropplevingar. I praksis må me bestemma oss for opplegg og verkemiddel, og følgja desse. Dei fleste skulebibliotek har eit emnevokabular og eit klassifikasjonsskjema og/eller eit sett kategoriar for hylleoppstilling, og held dette nokolunde stabilt. I tillegg kjem utstillingar og andre kortvarige eller skiftande tiltak.

Dette kapittelet inneheld ein kvalitativ studie av skulebibliotek, med hovudfokus på emnebeskriving og hylleplassering. For det som fungerer ein stad, treng ikkje fungera like bra ein annan stad. I staden er det lagt vekt på å utforska nokre skulebibliotek som er ulike og har litt ulike løysingar. System og verktøy fungerer ulikt fordi dei inngår i eit samspel mellom bibliotekar, elevar og lærarar. Og hyllene er ikkje berre fulle av bøker, dei dannar gjerne små

## 7. Klassifikasjon, kategorisering og hylleplassering i skulebibliotek

rom i biblioteklokalet, der det står eller ikkje står mjuke og harde stolar og andre ting som i større og mindre grad inviterer til å bli brukt, med eller utan ei bok i fanget (sjå også Evjen, 2023).

### Metode

I perioden 21. februar til 19. mai 2022 besøkte eg fem skulebibliotek i Vestland fylke og på Austlandet. Dei vart valde ut basert på at dei er ulike når det gjeld storleik og kva løysingar dei har teke i bruk for å organisering den fysiske samlinga. Dei vart nok også valde ut med tanke på reiseveg. Ved kvart bibliotek har eg snakka med ein bibliotekar, fått omvising i biblioteket, og gjennomført intervju både under omvisinga og etterpå. Under intervjuet stilte eg ulike spørsmål om hylleplassering og emnebeskriving generelt. I praksis la eg mest vekt på hylleplassering, for der er det skulebibliotekaren som avgjer korleis ting skal vera. Emnebeskrivinga kjem stort sett som del av postar skulebibliotekaren importerer inn i katalogen. Eg hadde presentert ein enkel plan for intervjuet og omvisinga ved rekruttering, og hadde på førehand utarbeidd ein enkel intervjuguide med spørsmål som gav ulike vinklingar til tematikken. Eg tok lydopptak av heile møtet på biblioteket, og transkriberte størstedelen av desse. Lydopptaka frå kvart bibliotek var på omtrent ein time. I tillegg tok eg film og bilete av hyllene slik at eg fekk med meg ein oversikt over korleis samlinga er plassert på hyllene og i rommet. Framstillinga av dei ulike løysingane biblioteka har, er basert på dette materialet.

Dei fem biblioteka representerer ikkje alle bibliotek og utvalet er ikkje gjort for at det skal vera representativt. Eg har forsøkt å finna bibliotek som har ulike føresetnader og som er forskjellige, slik at eg kan få fram ein variasjon i kva som finst.

Her er dei fem biblioteka:

- Skulebibliotek ved barneskule i Vestland fylke
- Skulebibliotek ved vidaregåande skule i Vestland fylke
- Kombinasjonsbibliotek ved grunnskule i Vestland fylke
- Skulebibliotek ved barneskule på Austlandet
- Skulebibliotek ved vidaregåande skule på Austlandet

### Indeksering og indekseringsteori

Det finst etablerte standardar og verktøy til hjelp for emnebeskriving og hylleplassering i bibliotek. Det tradisjonelle er å bruka klassifikasjon og emneord i kombinasjon. Klassifikasjonsnummeret inngår i boka si adresse på hylla, og dermed til måten litteraturen er organisert på hylla. Klassennummeret viser også kva fag dokumentet passar inn under. Emneorda ligg søkbare i katalogen. Dei er ofte førstevalet når nokon kjem i skranken og skal ha bøker om eit emne.

I tillegg til desse to, vert kategorisering brukt til hylleoppstilling i bibliotek, ofte som eit supplement eller som erstatning for til dømes Deweys desimalklassifikasjon. Ofte er det emne som er utgangspunkt for kategoriane, slik at biblioteket då har kategoriar som Religion, Historie, Eventyr. Kategorisering er dermed ikkje eit etablert verktøy eller ein standard. Det er noko alle bibliotek til ein viss grad gjer, men som enkelte bibliotek brukar som erstatning for klassifikasjonsskjema. Erfaringsvis er kategorisering meir utbreidd i små enn store bibliotek, og meir utbreidd i skulebibliotek enn andre bibliotek.

Når bøkene skal ordnast på hylla og i katalogen er indekseringsteori og ulike verktøy for beskriving av dokument nyttige, både for å få eit godt system, og for å setja ord på korleis ordninga er. Eg skal her gå gjennom nokre tema og verktøy frå teori og praksis innanfor indeksering, slik at dette er kjent når eg seinare går gjennom datamaterialet og analyserer det.

### Verktøy, standardar og teknikkar i bruk i bibliotek

#### *Deweys desimalklassifikasjon*

Deweys desimalklassifikasjon er det klassifikasjonsskjemaet som er i bruk i flest bibliotek i Norge. Det er også i utbreidd bruk i mange land, mest vestlege. Ved kopikatalogisering (når opplysningar om dokument vert lagt i katalogen gjennom å kopiera post frå ei anna kjelde) er klassifikasjon etter Dewey det einaste som er tilgjengeleg i Norge: Både Biblioteksentralen og Bokbasen leverer katalogpostar til bibliotek, begge har med Dewey-nummer på postane til alle fagbøker.

Eit klassifikasjonsskjema eller klassifikasjonssystem innanfor bibliotekfaget er ei hierarkisk liste over alle fag og emne, anten innanfor eit fag, eller over alle fag og emne. Deweys desimalklassifikasjon har ambisjon om å dekkja alle fag og emne og er dermed eit såkalla universelt klassifikasjonsskjema.

Kvar klasse i Dewey er ein node i hierarkiet og representerer eit fag, ei emnegruppe eller eit emne. Grovt sett består Dewey av ti hovudklassar, nummerert frå 000-900:

- 000 Informatikk, informasjon og generelle verker
  - 100 Filosofi og psykologi
  - 200 Religion
  - 300 Samfunnsvitenskap
  - 400 Språk
  - 500 Naturvitenskap
  - 600 Teknologi
  - 700 Kunst og fritid
  - 800 Litteratur
  - 900 Historie og geografi
- (Utdrag frå Dewey (OCLC 2023))

## 7. Klassifikasjon, kategorisering og hylleplassering i skulebibliotek

Hovudklassane er toppen i kvar sine hierarki. Her er døme på nokre klassar henta frå 500-gruppa i Dewey:

500 Naturvitenskap  
560 Fossiler og forhistorisk liv  
567 Fossile vekselvarme virveldyr  
567.9 Reptilia (krypdyr)  
567.91 Bestemte dinosaurer og andre Archosauria (arkosaurer)  
567.915 Stegosauria (stegosaurer), Ankylosauria (ankylosaurer), Ceratopsia (horn dinosaurer)  
567.9153 Stegosaurus  
(Utdrag frå Dewey (OCLC 2023))

For kvart steg nedover i hierarkiet får klassekoden lagt til eit siffer. Det er altså slik at til lenger ned i hierarkiet, til fleire siffer har klassekoden. Punktumet etter tre siffer er eit desimalteikn (tilsvarande komma på norsk), og klassekodane vert sorterte som det. Lengda på klassekoden har dermed ingenting med sorteringa å gjera, men fortel kor djupt ned i hierarkiet klassen er plassert.

I tillegg til dei klassane som er lista opp i systemet, er det mogleg å bygga klassar etter gitte reglar. Det skjer ved å kombinera nummer frå ulike delar av skjemaet. Det er i hovudsak to grunnar til at det er bruk for nummerbygging. Den første er at hierarkia ikkje alltid er fullt utbygde slik at emnet for ei bok ikkje finst uttrykt i ein klasse. Det kan dermed vera bruk for å henta inndeling i meir spesifikke klassar frå eit anna hierarki der tilsvarende emne er meir utbygd. Den andre grunnen til nummerbygging kan vera for å uttrykka eit samansett emne, der samansetninga ikkje finst som ein ferdig klasse. I nokre tilfelle er det då mogleg å bygga nummer som uttrykker det samansette emnet.

Det finst mange andre klassifikasjonsskjema for bibliotek, som Universell desimalklassifikasjon (UDK), men det er i hovudsak Dewey som er aktuelt å bruka i norske skulebibliotek. Fyldigare introduksjon til Deweys desimalklassifikasjon finst til dømes i Broughton (2015) og i innleiinga til skjemaet (Innledning til Deweys desimalklassifikasjon, 2016).

### *Kategorisering*

Kategorisering i bibliotek vil i dei fleste tilfelle bety å laga hylleoppstilling med kategoriar der klassifikasjonssystemet ikkje er i bruk, eller berre er i bruk for underinndeling av kategoriane. Genz skriv at «kategorisering er en presentasjonsform, en ordning av samlingen ut fra brukernes interesseområder» (1994, s. 8). Dette er ei løysing som ofte blir presentert som eit alternativ til Dewey (Martínez-Ávila 2019). Forskjellen består stort sett i at små og store emne

er grupperte på ein annan måte. Ofte har fag mindre plass i kategoriane, det er heller emne og grupper av emne som vert samla i kategoriar, sjølv om også faga spelar inn.

Som regel er kategoriane utarbeidde eller tilpassa lokalt. For faglitteraturen er det då emnekategoriar det er snakk om. For skjønnlitteratur er sjanger meir vanleg som grunnlag for kategoriane. Kategoriar kan vera uavhengige av kvarandre, eller det kan vera ein samanheng mellom dei. Om eit bibliotek har kategoriar for krigshistorie, verdshistorie og Norgeshistorie, kan det i praksis vera plasseringa av dei som formidlar samanhengen: biblioteket kan velja å plassera dei tre kategoriane ved sida av kvarandre. På den måten kan det vera mogleg å sjå at her er det kategoriar som utfyller og overlappar kvarandre, og lånaren må kanskje sjølv finna ut om bøker om krigen i Norge står i den eine eller den andre kategorien.

### *Emneord*

Emneord kan definerast som: «ord eller uttrykk som er valgt for å betegne emne, tema, idé eller saksforhold. Emneord brukes for å uttrykke hva et dokument handler om.» (Ådland & Henriksen, 2021) Emneorda skal ligga nært naturleg språk. Samtidig følgjer emneord reglar som stiller krav til korleis dei er formulerte. Det gjer det lettare å gjetta seg til kva som er emneordet for eit gitt emne, om ein har litt erfaring med emneorda frå før av. Her er ein kortversjon av nokre av reglane som er i bruk i Norge. Alle reglane finst i Hjortsæter si bok om emneord (2009):

- Emneordet skal som hovudregel vera eit substantiv eller substantivuttrykk i ubunden form fleirtal. Det som ikkje kan teljast, får eintal.
- Når emnet er eit særnamn (eigennamn), brukar ein dei reglane katalogsystemet elles har for å formulera emneordet. Til dømes skal personnamn oftast stå invertert, slik: Ibsen, Henrik.
- Emna kan vera enkle eller samansette. Og dei kan uttrykkast med eitt eller fleire ord. Merk at både enkle og samansette emne kan uttrykkast med eitt eller fleire ord.
- Døme på enkle emne: Hestar, Fast eigedom, New Zealand
- Døme på samansette emne: Hestar på New Zealand, Ibsens kvinnesyn
- Emneorda skal følgja spesifisitetsprinsippet, som går ut på at emneordet skal beskriva emneinnhaldet på same spesifisitetsnivå som boka. Ei bok om pudlar får emneordet Pudlar, ikkje Hundar. Og ei bok om hundar får emneordet Hundar, ikkje Pudlar, sjølv om boka eventuelt har eit kapittel om pudlar. Skulle det vera bruk for å setja emneord på kapittel eller andre mindre delar av ei bok, kan det gjerast, men då med eiga merking for dette slik at kapittel-emneord ikkje får dominera trefflistene.

Emneord som følgjer desse retningslinene vert samla i ei emneordsliste, ein thesaurus eller på anna vis, sjå punktlista nedanfor. Lista skal sikra at same emneord vert brukt kvar gong det dukkar opp ei bok med det same emnet. Er emneordet Legevitskap brukt ein gong, skal det

## 7. Klassifikasjon, kategorisering og hylleplassering i skulebibliotek

brukast også neste gong ei bok om dette kjem, også dersom denne boka omtaler emnet som Medisin.

For å sikra at dei som søker i katalogen finn fram, er det ønskjeleg å kopla saman synonym og nærsynonym slik at alle som søker i katalogen får treff uavhengig av om dei formulerer seg «rett». Dermed kan Legevitskap vera emneordet for alle bøker som handlar om dette, og Medisin kan visa til Legevitskap. Denne koplinga skjer i bibliotekcatalogen eller i tilknytning til bibliotekcatalogen, eller koplingar mellom synonym ligg inne som ein del av ein thesaurus eller ei liste over emneord. Emneorda inngår altså i eit emneordsystem, og her finst det fleire variantar:

- Alfabetisk emneordliste: Her er emneorda berre lista opp, utan at det er registrert relasjonar mellom omgrepa emneorda uttrykker. Tilvisingar frå synonym inngår. Dette vert av og til kalla ei «flat liste». Emneorda som vert lagde inn i katalogpostane, er frittstående, også kalla postkoordinerte.
- Emneord i streng (også kalla prekoordinerte emneord): Her er emneorda for ei bok grupperte slik at alle orda som utgjer eit samansett emne er sette saman med bindestrekar til ein «streng». Døme: Hestar – New Zealand. Rekkefølga i ledda i emnestrengen følgjer reglar gitt i Hjortsæter (2009)
- Thesaurus: Emneorda er organiserte i hierarki, som på mange måtar liknar hierarkia som er vanlege i klassifikasjonsskjema. Tesauri i dag vert vanlegvis konstruerte etter prinsippa for fasettert klassifikasjon. (Sjå Henriksen 2022 for ei veldig kort innføring.) Hierarkiet kan integrerast i ein søkefunksjon slik at det er mogleg å søka på eit emne og inkludera alle underliggande emne i søket.

Eg har ikkje snakka mykje med bibliotekarane ved biblioteka eg besøkte om emneord. Men emneorda utfyller klassifikasjon, kategorisering og hylleordning, og er viktige når klassifiserte og kategoriserte bøker skal gjenfinnast i katalogen. Emneorda er også blant fleire kjelder bibliotek brukar når dei skal utarbeida kategoriar for ei samling eller ei delsamling. Sjå også Rype (2014), om korleis klassifikasjon og emneord vekselvis er i bruk i små folkebibliotek.

### *Fag og emne*

I bibliotekfaget er emnet nært knytt til emneord. Emna er altså knytte til det bøkene handlar om, inkludert etablerte fag. Samtidig er emne, når samanhangen er fag og emne, det spesifikke temaet dokument kan handla om som er mindre enn eit fag og som kan inngå i fleire fag.

Etter Dewey's desimalklassifikasjon kan bøker om klede klassifiserast i ulike klassar, blant anna desse:

- 391 Klesdrakt og personlig framtrede (under 390 Skikker, etikette, folkeminne)
  - 646.3 Klær og tilbehør (under 640 Husholdning og familieliv)
  - 746.92 Klær (under 746 Tekstilkunst)
- (OCLC 2023)



Denne inndelinga er eit resultat av at Dewey er eit fagleg inndelt skjema. Eit fag er «et område, en gren eller et felt av menneskelig kunnskap» (Nilstun, 2022). Ein forsøksvis meir presis definisjon er at fag er anten det perspektivet ein har på ulike fenomen, som i filosofi og historie, eller ulike felt der ein studerer ei spesifikk gruppe fenomen, som i botanikken der planter er studieobjektet (Gnoli 2016). Det er synleg i hovudklassane i skjemaet, men det finst fleire fag også i inndelingane under hovudklassane. I klesdømet over er klede plassert i tre fagfelt: *Skikker, etikette og folkeminne, Husholdning og familieliv, og Tekstilkunst*.

Klede er altså eit emne som finst innanfor alle desse tre fagfelte. Konsekvensen er at bøker om klede hamnar på tre ulike plasseringar. Den openberre fordelene er at alt som er aktuelt under eit fag, vert samla i klassar i hierarkiet under det faget. Dermed blir det også samla på hylla dersom Dewey er brukt i hylleoppstillinga. Men emnet klede er altså spreidd på desse tre faga, klede finst dessutan under andre fag også, fordi klede er aktuelt innanfor fleire faglege vinklingar: klede som handelsvare, miljømessige sider ved klede, landbruksfaglege og industrielle aspekt ved produksjon av klede, og fleire.

Den faglege inndelinga i Dewey gjev ei stabil inndeling av skjemaet. Men faga kan sjølvsagt endra seg over tid. I tillegg er det eigentleg vanskeleg å seia klart kva som er eit fag og kva som er «berre» eit emne.

Når samlinga til eit bibliotek er inndelt i kategoriar, utan bruk av Dewey, er det ikkje nødvendig å samla emne under fag på same måten. Men kategoriar har andre ting ved seg som gjer at faren for å spreia litteratur som gjerne kunne vore samla på hylla, likevel er til stades.

### *Dimensjonar å ta omsyn til i eit emnespråk*

Det finst ulike omsyn å ta når ein lager eit emnespråk, som Dewey og ulike emneordsvokabular er. Gnoli listar opp ulike typar inndelingar som han meiner er viktige å ta omsyn til, blant anna fenomen, perspektiv og fagfelt, dokument og samling (Gnoli 2016, s 406). Eg vil ikkje drøfta desse inngåande her, men ha dei som eit bakteppe når eg seinare skal drøfta korleis dei ulike skulebiblioteka har ordna samlinga på hylla. Eit poeng hos Gnoli er nemleg at han meiner fag ikkje bør få så stor plass som faga til dømes får i Dewey.

Der emnespråket også skal inngå i hylleordninga, er det også slik at anna enn emne speler inn. Målgruppe, språk/språkform, eventuelle utlånsrestriksjonar, sjanger og materiale er døme på slikt som ofte også er brukt som kriterium for hylleoppstilling. I tillegg vil eitt og same dokument ofte ha fleire ulike eigenskapar som gjer det interessant for ein lesar. Dette gjer det sjølvsagt vanskeleg å finna ei inndeling av samlinga som fungerer for alle brukarane og behova deira.

## 7. Klassifikasjon, kategorisering og hylleplassering i skulebibliotek

I 1994 kom det ut eit hefte om kategorisering der Randi Genz fortel om erfaringar med kategorisering. Her kjem det fram at «Noen bøker har vi fått dubletter av fordi de passet i flere kategorier, andre bøker vandrer mellom kategoriene» (Genz 1994, s. 24). Dette handlar om kategorisering som er tilpassa eit enkelt bibliotek. Men likevel er det altså slik at kategoriane har gradvise overgangar. Finst det bøker som passar inn i to kategoriar, kan ein også gå ut frå at det finst lånarar som vil ha bruk for bøker i to eller fleire kategoriar for å dekkja eitt informasjonsbehov.

Ved innhaldsanalyse av dokument, der ein bestemmer kva det handlar om, kan ein i prinsippet ha to utgangspunkt. Ein kan avleia frå dokumentet kva det handlar om, og dermed henta emnet frå sjølve boka, eller tildela eit emne frå eit system og avgjera at det passar på boka. Olson har eit tilsvarande skilje og peikar på at klassifikasjon ikkje er å oppdaga eigenskapar ved ulike fenomen, men å tillegga fenomena eigenskapar som passar med den ordninga me vil laga (Olson, 2018). I praksis gjer me begge delar, både avleier og tildeler beskrivingar. I indekseringsteorien har ein ofte tematisert dette som belegg (warrant), der ein spør kvar orda me beskriv innhaldet i bøkene med er henta frå: Frå litteraturen sjølv, frå fagspråket, eller frå lånarane? Dette skriv Barité fyldig om (2018). Uansett er det nærliggande å spørja om me er prega av blindsoner, skeiv vektlegging eller fordommar i arbeidet. Eit nærliggande døme er såkalla skeiv litteratur, der ordbruken har endra seg ein del dei siste åra. Her betyr ordbruken faktisk ein heil del for enkeltmenneske, samtidig som det finst usemje og debatt om kva som er rette beskrivingar.

Det ligg ein maktbruk i det å ordna litteratur og tildela klassar, kategoriar og emneord. I indekseringsteorien er dette kanskje lite synleg, det er lagt vekt på at innhaldsanalysen av det enkelte dokumentet skal styra kva emne ein bestemmer at dokumentet har. Her kan det ligga eit premiss om at bibliotekaren ikkje har makt, men lar emneord, klassifikasjonsskjema og hylleplassering bli utvikla av dei kategoriane som så og seia allereie ligg i litteraturen. Då ligg makta til å setja litteraturen i bås i litteraturen sjølv. På den andre sida er det bibliotekarar som jobbar med og utviklar både emneord, klassifikasjonsskjema og hylleordning. Og både bibliotekarar og forfattarar er underlagde ulike sosiale kontekstar som me kan vera meir eller mindre medvitne om. Dermed kan det vera på sin plass å stilla spørsmål ved korleis bibliotekarar utviklar desse verktøya i biblioteka. Sjå gjerne også Mai (2010), som skriv om korleis tilliten folk har til klassifikasjon vert utvikla i samspel med brukarane sjølve.

### *Praktisk hylleordning*

Når fysiske dokument skal ordnast på hylla, er det ulike måtar å gjera det på. Dei fleste bibliotek brukar meir enn ein måte å inndela på. Formålet med hylleordninga er at både bibliotekar, elevar og lærarar skal finna fram til eigna litteratur lettast mogleg.

Klassekodar har innebygd i seg at dei kan ordnast. Dewey-klassekodar kan ordnast frå 000 til 999. Emneord kan alfabetiserast, men dette fungerer ikkje like godt som rettesnor for den fysiske utforminga av bibliotek. Det har ikkje så stor verdi om bøker om Alaska står nær bøker om amming, berre fordi desse emna startar på same bokstav. Emneorda vil også, for dei fleste bibliotek, vera så mange at dei ikkje eignar seg som kategoriar for hylleordning i eit bibliotek. I staden lagar ein del bibliotek breiare kategoriar som dei ordnar bøkene etter. Ofte er emne ein viktig del av kategoriane, men også andre eigenskapar ved bøkene eller lesinga av dei, kan vera med i kategoriane ved eit bibliotek. Slike eigenskapar kan også vera kriterium for å dela inn i delsamlingar. Vanlege kategoriar utanom emne er: Språk, kva alder eller lesenivå boka passar for, sjanger og form.

Der bibliotek brukar både kategoriar og Dewey på faglitteraturen, vil klassekodane vera ein del av hyllesignaturen, eller den adressa boka har på hylla. Ofte har hyllesignaturen då opp til tre ledd, først namnet på eller koden for ei delsamling, så klassekoden, så den eller dei første bokstavane frå etternamnet til forfattaren. Dermed kan det sjå slik ut: Hobby 641.5 Es. Denne signaturen viser til delsamlinga eller kategorien Hobby, 641.5 står for matlaging, og forfattaren av boka har etternamn som startar på Es. Tradisjonelt viser bokstavane til sist i signaturen til hovudordningsordet til boka. Det er som oftast forfattar, men kan også vera for eksempel tittel dersom det er mange forfattarar.

Bibliotek som ikkje har kategoriar, har ofte skjønnlitteraturen oppstilt etter i hovudsak forfattaren sitt etternamn. Der biblioteka brukar berre kategorisering, er opplysningar om kategoriane og eventuelle inndelingar innanfor dei det som utgjer adressa på hylla. Bøkene har uansett gjerne hyllesignaturen eller delar av denne på klistra. Kategoriar og namn på delsamlingar kan erstattast av klistremerke med ulike fargar og/eller motiv, eller symbol.

Storleiken på samlinga vil avgjera kor detaljerte hylleinndelinga og hyllesignaturane må vera. Det er stor forskjell på kor nøye sorteringa må vera i ei stor og ei lita samling. Mange skulebibliotek har middels store eller små samlingar.

Etter dette dykket inn i indekseringsteorien og nokre av dei verktøya og praksisane som spring ut derifrå, vil eg no gå over til å presentera funn frå dei fem biblioteka.

### Resultat

Her vil eg først gå gjennom kategoriar eg har funne i biblioteka eg besøkte. Etter det vil eg gå nærare gjennom dei enkelte biblioteka, og leggja vekt på korleis løysingane der inngår i ein heilskap og korleis dei dermed er grunnjevne.

## 7. Klassifikasjon, kategorisering og hylleplassering i skulebibliotek

### *Kategoriar i bibliotek med og utan Dewey*

Eitt av biblioteka, ved barneskulen i Vestland, har fullkategorisert og brukar ikkje Dewey. Biblioteket ved barneskulen på Austlandet brukar Dewey. Det gjer også kombinasjonsbiblioteket som er lokalisert i ein grunnskule i Vestland, og dei to vidaregåande skulane. Alle har ein del kategoriar som dei brukar i tillegg til Dewey. For skjønnlitteratur brukar ingen Dewey, her er alt meir eller mindre kategorisert.

Tabell 1 viser kva ulike kategoriar og hylleplasseringar biblioteka har, uavhengig av kor stor del av samlinga som står oppstilt etter Dewey-nummer. I tabellen er det markert med X kva kategoriar som er funne ved dei ulike skuleslaga, og i kva kategoriar eg har funne fag- eller skjønnlitteratur. I kategori-kolonna har eg teke med ulike namn biblioteka har på kategoriane, slik at litt av variasjonen er med.

I tillegg til kategoriane som inngår i tabellen, har biblioteka faste utstillingar for nye bøker og/eller anbefalte bøker. Sesongbaserte bøker som kan bli til kategoriar eller utstillingar ein gong i året, som jul eller halloween, er ikkje drøfta med bibliotekarane i særleg grad og er ikkje med i oversikten i tabellen. Nokre kategoriar brukte i hylleoppstilling ser ut til å vera knytte til korleis bibliotekaren snakkar med born om litteratur. Det viser dei ulike namna nokre av kategoriane har. Til dømes har eit bibliotek kategorien *Spinning* der eit anna bibliotek har ein lik kategori, men med namnet *Marg og bein*.

Inndelinga på hylla er også knytt til storleiken på samlinga, det er bruk for meir fininndeling i ei stor samling. I tabell 1 har eg oppsummert kva kategoriar biblioteka eg har besøkt har, gruppert på skuleslag. Dewey er markert med linja 000-999 i tabellen.

Biblioteka har i større og mindre grad i tillegg kategoriar som kombinerer kategoriane i tabell 1. Døme er Lettlesen på nynorsk, Spansk film, Barnefilmar (på VGS-bibliotek). I tillegg kjem seriar og forfattarar som dominerer enkelte kategoriar, og som kan vera hylleplassert og merkte som ein kategori, anten som del av ein kategori, eller som ein eigen kategori ved sida av ein sjangerkategori. Døme er Donald Duck (ved eller som del av teikneserie), Astrid Lindgren (kan ha ulik tilknytning til kategoriar med skjønnlitteratur), Detektivbyrå nr. 2 (ved eller som del av Krim).

Etter Dewey finn me bibelforteljingar klassifiserte saman med litteratur om Bibelen. Biblioteket med kategoriar har gjort det same, Bibelen er ein eigen kategori saman med faglitteraturen. Men kategorien inneheld stort sett gjenforteljingar av heile eller delar av Bibelen. Dermed kunne bøkene også vore plassert på andre kategoriar, som Klassikarar. For sjølv om dette stort sett er faglitteratur, har desse forteljingane mykje til felles med skjønnlitteratur. Dermed er det bibelforteljingane som formidlarar av trusinnhald som er prioritert her, og ikkje det forteljande aspektet.

## 7. Klassifikasjon, kategorisering og hylleplassering i skulebibliotek

Tabell 1 Kategoriar observert ved besøket bibliotek

Inndelings- kriterium	Kategori	Faglitteratur	Skjønnlitteratur	Grunnskule	Vidaregåande skule
Lesenivå og alder	Barnelitteratur		X		X
	Ungdomslitteratur		X		X
	Vaksenlitteratur/Skjønnlitteratur		X		X
	Ekstra lettlesen	X	X		
	Lettlesen	X	X		
	Lettlesen med STORE BOKSTAVAR	X	X		
	1.-4. klasse		X		
	5.-7. klasse		X		
Språk og målform	Nynorsk	X	X	X	
	Engelsk	X	X	X	X
	Tysk	X	X		X
	Spansk	X	X		X
Sjanger	Grøss/Grøss og gru		X	X	X
	Spenning/Marg og bein		X	X	
	Fotball		X	X	
	Kjærleik		X	X	
	Krim/Detektiv		X	X	X
	Teikneseriar		X	X	X
	Biletbøker		X	X	
	Eventyr		X	X	X
	Fantasy		X	X	X
	Humor/Skrøner og stubbar		X	X	X
	Klassikarar		X	X	
	Science fiction		X	X	X
	Dikt		X	X	X
	Skodespel		X		
	Annan skjønnlitteratur		X	X	
Ordbøker og oppslagsverk		X		X	

7. Klassifikasjon, kategorisering og hylleplassering i skulebibliotek

Eksemplartal og bruk	Klassesett	X	X	X	X
Materiale	Film/DVD	X	X	X	X
	Tidsskrift	X			
	Lydbøker	X	X	X	X
Emne/fakta	Reise/Reisehandbøker			X	
	Filosofi			X	
	Religion/Kva trur du?			X	
	Historie			X	
	Krig, fred			X	
	Vikingar			X	
	Venskap			X	
	Teknologi			X	
	Bibelen			X	
	Song, musikk*			X	
	Dinosaurar			X	
	Dyr/Alle slags dyr			X	
	Hestar	X	X	X	
	Kjæledyr			X	
	Insekt			X	
	Fuglar			X	
	I havet/Fiskar			X	
	Mat			X	
	Leik og moro/Spør, leik/Vitsar, gåter, quiz			X	
	Kroppen			X	
	Helse	X		X	
	Miljø			X	
	Hobby og handverk	X		X	
	Sport			X	
	Biografar	X	X	X	X
	Kunst	X		X	X
	Lokal litteratur/Lokalsamling	X	X	X	X
	Pedagogikk*	X		X	X
	Rekordar	X		X	X
	000-999	X		X	X

### *Dei enkelte biblioteka*

I det følgjande vil eg gå gjennom ulike sider ved dei enkelte biblioteka, for å gje innblikk i korleis kategoriane inngår i praksisen lokalt.

#### Barneskulebibliotek i Vestland

Biblioteket er fullkategorisert og brukar ikkje Dewey. Bibliotekaren omtalte også biblioteket som eit emnebibliotek, mest fordi emne er dominerande for oppstillinga av faglitteraturen. Skjønnlitteraturen er kategorisert etter i hovudsak andre kriterium: lesenivå, sjanger og målform.

Ein del seriar og forfattarar har fått særskild hyllemerking, som ein del av sjangerkategorien bøkene høyrer til. Grepet løftar fram desse seriane. Det er usikkert om dei andre bøkene i kategorien då hamnar i skuggen. Seriar ser uansett ut til å stå sterkt både blant bibliotekarar og barneskuleelevar. Døme på seriar og utgjevingar som liknar seriar er:

- Alvedronningen
- Skammarserien
- Harry Potter
- Donald-bøker

Døme på forfattarar som er særleg merkte er:

- Astrid Lindgren
- H.C. Andersen
- Asbjørnsen og Moe

Mange bøker på nynorsk er skilde ut på egne hyller. Formålet er å gjera det lett å finna bøker på eiga målform og å løfta fram det som finst slik at bøkene ikkje druknar i bokmålsbøker.

#### Barneskulebibliotek på Austlandet

Bibliotekaren omtalte biblioteket som tradisjonelt. Skjønnlitteraturen har inndeling med ryggmerking etter sjanger, med eitt symbol for kvar sjanger. Desse sjangrane er ikkje del av hylleordninga, litteraturen står alfabetisk etter forfattar:

- Detektiv
- Fantasy
- Grøss
- Hest
- Humor
- Kjærleik
- Klassikar
- Science fiction
- Spenning
- Sport

## 7. Klassifikasjon, kategorisering og hylleplassering i skulebibliotek

Dei letlesne bøkene har i tillegg fargekodar på ryggen som viser lesenivå.

Faglitteraturen står samla etter Dewey. Tynne blindbøker som stikk ut mellom bøkene, viser med tekst og bilete til hovudklassane i Dewey, som «100-199». Bibliotekaren grunngjev bruken av Dewey på to måtar. Den eine er praktisk: Oppstilling etter Dewey tillet at bøkene kan stå relativt tett. Kategoriar blir utvikla meir i samspel med hyllene, med egne merkte hyller for kvar kategori. Dermed krev kategoriar meir plass. Plassmangelen ved dette biblioteket handlar om hyllene og storleiken på bøkene. Faglitteratur for born er ofte relativt store bøker, og biblioteket har rett og slett ikkje mange nok hyller som er høge nok. Dersom hyllene hadde vore annleis i utgangspunktet, ville bibliotekaren kan hende heller hadde vald kategorisering framfor Dewey, eller ei meir blanda løysing.

Den andre grunnen til å bruka Dewey handlar om meir framtidretta læring. Elevane møter då det same systemet her som dei møter på folkebiblioteket og mange fagbibliotek. Dei lærer at emne inngår i eit system. Bibliotekaren har observert at elevassistentar som hjelper til i biblioteket og som lærer seg litt om Dewey, brukar denne kunnskapen når dei skal finna lesestoff saman med medelevarne. Denne erfaringa kan gjera at det ikkje er sikkert Dewey vert kasta ut sjølv om biblioteket plutsleg skulle få nye hyller.

Nokre aktuelle klassekodar er merkte på hylla, som 749.8 Minecraft. Nokre emne er likevel trekte ut i egne kategoriar:

- Songbøker
- Eventyr og typiske høgtlesingsbøker
- Vitsar, gåter, quiz
- Fotball
- Biografar

Fotballkategorien er populær, og det meste som kan knytast til fotball står der. Men biblioteket har også fotballbøker ståande andre stader. Dersom fotballhylla er litt utplukka, flyttar bibliotekaren bøker frå andre hylleplasseringar til fotballhylla.

Songbøkene og eventyrbøkene står relativt høgt oppe. Det gjer at bøkene er retta meir mot lærarar enn direkte mot elevane, sjølv om det ikkje er lånerestriksjonar. Bibliotekaren utviklar innhaldet i dei to kategoriane med tanke på høgtlesing og klasseromsbruk. Det er plassmangel på hyllene som gjer at nokre bøker må stå høgt, og bibliotekaren har då vald ut to kategoriar retta mot lærarar til å stå der.

Biletbøkene står for seg. Her er faglitteratur og skjønnlitteratur samla, og alle biletbøkene er kategorisert i emnekategoriar, utan bruk av Dewey.



### Kombinasjonsbibliotek i grunnskule i Vestland

Kombinasjonsbiblioteket er lokalisert i ein grunnskule og fungerer samtidig som folkebibliotekfilial. Ein tilsett jobbar mest mot skuleelevane, men arbeid med innkjøp, katalog og ein del anna vert ordna som ein del av folkebiblioteket. Som kombinasjonsbibliotek har biblioteket litteratur som passar for alle aldersgrupper. I Tabell 1 er det meste med, sidan grunnskuleelevane har tilgang til det meste. Men i vidare analyse er det lagt mindre vekt på litteraturen retta mot vaksne. På den andre sida framstod biblioteket som prega av at det også var folkebibliotekfilial. Dei tilsette kunne ikkje retta merksemda berre mot elevane, men også mot andre brukargrupper. Dette gjaldt både i hylleplassering og meir generelt. Slik er det på eit kombinasjonsbibliotek, på godt og vondt.

Biblioteket har ein eigen kategori med biletbøker på nynorsk. Fagbøkene står oppstilte etter Dewey, fordelt på bøker for born og vaksne. Enkelte emnekategoriar, som hobby og handverk, er skilde ut i egne kategoriar, men underinndelte med Dewey.

### Vidaregåande skule i Vestland

Biblioteket har faglitteraturen inndelt i hovudsak etter Dewey, men har kategoriar der mindre grupper faglitteratur står oppstilt. Ikkje alle kategoriane er merkte, nokre er heller sjølvforklarande gjennom utvalet av litteratur og oppstilling med lett synlege framsider. Det gjeld hyllene med Rekordbøker, Humor og lokalavisa.

Skjønnlitteraturen, dvd-samlinga og tidsskrifta er skilde ut og delte i ulike kategoriar etter ulike kriterium. For skjønnlitteraturen er store sjangrar som krim og fantasy og teikneseriemediet skilde ut, men dei største kategoriane er for «generell» skjønnlitteratur, delt opp i målgruppene ungdom og vaksne. Tidsskrifta og dvd-ane står kvar for seg, og tar ikkje opp så stor plass.

Bibliotekaren er i hovudsak nøgd med inndelinga. Eit argument for bruken av Dewey til hylleinndeling er at det er tidkrevjande å laga ei kategorisering som passar samlinga og rommet og som fungerer godt også når ein ny person ein eller annan gong overtek ansvaret for biblioteket. Dette argumentet fann også Rype i sitt arbeid (2014). Ein slik ressursbruk på kategorisering er heller ikkje tenleg fordi biblioteket om nokre år skal bli kombinasjonsbibliotek, og det er ikkje bestemt korleis samlinga skal ordnast då. Dermed er ei kategorisering utan Dewey i praksis ikkje vurdert i det heile dei siste åra. På den andre sida argumenterer bibliotekaren også med at Dewey fungerer godt, og det er greitt å finna fram.

### Vidaregåande skule på Austlandet

Dette er det største biblioteket eg har besøkt, med fleire tilsette. Faglitteraturen følgjer Dewey heilt lineært, og hyllene er fylte opp frå golv til tak, med stigar tilgjengeleg slik at det skal gå

## 7. Klassifikasjon, kategorisering og hylleplassering i skulebibliotek

an å nå opp. Bibliotekarane er nøgde med ordninga, fordi dei får plass til meir. Dei gjev uttrykk for at stigane fungerer greitt for alle. Så kan ein jo spørja seg kor lett det er å leita på måfå langs hyllene når du må ned for å flytta stigen av og til. Godt tilgjengelege bøker tek større plass enn om ein kompromissar litt med tilgangen. Her har biblioteket altså prioritert å få plass til mange bøker framfor å ha alle lett tilgjengelege i augehøgde.

Også her uttrykker bibliotekaren at dei er nøgde med bruken av Dewey på faglitteraturen. Her er det ingen framtidige planar som hindrar kategorisering, så bruken av Dewey er vurdert som det beste for dette biblioteket.

Dei to biblioteka ved vidaregåande skular framstår som ganske like når det gjeld hylleordning. Som det går fram av Tabell 1 har dei begge kategorisert skjønnlitteraturen, men kategoriane er breiare enn det biblioteka ved barneskulane har. Det er romslege sjangrar med mange bøker, som krim og fantasy, som er skilde ut på egne hyller. Og begge biblioteka har også store kategoriar med ungdomslitteratur og vaksenlitteratur, utan vidare sjangerinndeling.

### *Emneord*

Eg spurde bibliotekarane kort om emneord og korleis dei brukar desse. Dette er emnebeskrivingar som dei har eit mindre nært forhold til. Emneorda er der i posten når han vert importert til systemet, og bibliotekarane gjer ikkje store grep for å tilpassa eller optimalisera emnesystemet. Til dømes er det ingen som kommenterer bruk eller ikkje bruk av hierarkiske relasjonar mellom emneord. Men det dei i større eller mindre grad gjer, er å supplera emneorda dersom dei meiner det trengs. Altså at dei skriv inn egne emneord i tillegg til dei som ligg i posten frå før. Emneorda er viktige for emnegjenfinning i katalogen. Men bibliotekarane problematiserer ikkje emneorda og brukar ikkje mykje tid på dei.

Det er ikkje så mykje som er overraskande i det eg har funne i biblioteka. Men det er tydeleg at det er ulike tankar som ligg bak hylleplasseringa, og det er ulikt kor stor plass dette har i medvitnet til bibliotekarane.

## Drøfting

I den vidare teksten vil eg no samanfatte det eg har funne i biblioteka og prøva å seia noko om kva funna inneber av utfordringar og trendar i det biblioteka gjer.

### *Hylleordning og fysisk formidling*

Biblioteka som brukar Dewey for hylleoppstilling av faglitteratur, har stort sett i utgangspunktet følgd systemet slik det er. Det er vanleg å trekka ut nokre bøker i egne kategoriar, til dømes gjennom å ta folkeeventyra ut av 300-gruppa. Folkeeventyra kan ein då

plassera saman med eller ved sidan av kunsteventyr som er skjønnlitteratur og dermed ikkje har ein naturleg plass i Dewey-systemet slik det er vanleg å bruka det i Norge.

Biblioteket som berre har kategoriar, har i hovudsak vald emnebaserte kategoriar for faglitteratur. Emnekategoriene kan vera kombinerte med språk og lesenivå, ved at engelskspråkleg faglitteratur for eksempel står ved engelskspråkleg skjønnlitteratur, uavhengig av emne. Eller det kan vera den mest lettlesne faglitteraturen som er skild ut frå emnekategoriene og står for seg sjølv.

Skulebiblioteka eg har besøkt har kategoriar der faglitteratur og skjønnlitteratur er samla. Dette kan vera knytt til emne som hestar og fotball, der all litteratur som kan passa innanfor emnet, vert samla på desse kategoriene. Når det gjeld fotball-kategorien, er ei grunngjeving at elevar med interesse innanfor fotball-litteratur, er altetande innanfor det emnet. Hestekategorien ser ut til å vera ein kategori som har tilsvarende funksjon som fotball, men meir retta mot jenter. Denne kategorien er ikkje fullt så populær blant jentene som fotball-kategorien er blant gutane på to av biblioteka. Anten er det færre elevar som er interesserte i allslags hestebøker, eller så er dei med hesteinteresse mindre litterært altetande enn dei med fotballinteresse.

Også når det gjeld biletbøker for dei minste skuleelevane står bøkene blanda ved nokre bibliotek. På bibliotek ved vidaregåande skular er lokalhistorie ein kategori der biblioteka har både fag- og skjønnlitteratur. Her er det likevel faglitteraturen som dominerer kategorien i praksis. Andre kategoriar som ofte inneheld både fag- og skjønnlitteratur, er tidsskrift, film og lydbøker. Desse tre kategoriene har også det til felles at bibliotekarane i større og mindre grad reknar med å kjøpa inn lite eller mindre framover. I tillegg er samlingane innan desse kategoriene relativt små. Dermed har ikkje biblioteka det same behovet for å stykka opp i mindre kategoriar.

Fleire bibliotek har emnebaserte kategoriar som høyrer saman. I praksis høyrer dei saman ved at dei står ved sida av kvarandre. Dette er innbakt i Dewey-systemet, her blir faglitteraturen nummerert med klassenummer frå 000 til 999, og tilstøytande emne kjem ved sida av kvarandre. Bibliotek kunne også vald å omrokkera hovudgrupper i Dewey slik at andre fag enn det nummereringa i utgangspunktet legg opp til, kjem ved sida av kvarandre. For eksempel kunne 400 språk stått saman med 800 litteratur. Dei to hovudklassane i Dewey ville då utgjort ei ganske solid norsk-hylle på biblioteket. Ingen av skulebiblioteka eg har besøkt har gjort dette. Det eine biblioteket med Dewey-ordning av faglitteraturen har også vald å bruka Dewey som ein måte å få plass til bøkene reint fysisk.

## 7. Klassifikasjon, kategorisering og hylleplassering i skulebibliotek

### *Vanskelege kategoriar*

I samtalar med bibliotekarane er det tre kategoriar (eller potensielle kategoriar) som peikar seg ut som vanskelege:

- Regnbogebooks/Skeiv litteratur
- Lettlesne bøker
- Bøker på nynorsk

I alle tre tilfella er det spørsmål om det å laga ein eigen kategori vil gjera litteraturen meir tilgjengeleg, eller om den vil bli synleg på ein negativ måte. *Regnbogebøkene* er ein kategori særleg ein av barneskulebibliotekarane nemnde. Ho meinte det kunne vera ein kategori som enkelte born ville ha stor nytte av å finna, anten dei sjølv var eller ville bli skeive, eller ikkje. Samtidig meinte ho ein slik kategori ville vera vanskeleg i lokalmiljøet. Dessutan kunne det også vera fint om skeiv litteratur var blanda med andre kategoriar og dermed framstod som «normal». I tillegg kan ein sjå for seg ei samanblanding av «skeive bøker» med «skeive lesarar», noko som kan vera uheldig.

Bibliotekarane ser det som lettare å laga utstillingar med skeiv litteratur. Ei slik utstilling vil kunna ha dei same fordelar og ulemper som ei skeiv hylle, men det kan verka som at det midlertidige ved ei utstilling gjer fordelane større enn ulempene.

*Lettlesne bøker* har utfordringar knytt til at lesenivå og alder ikkje alltid går i takt. Bibliotekarane ved barneskular var til dømes opptekne av at ein tredjeklassing som ikkje les så godt, skal sleppa å gå til ein kategori merkt med «1. klasse» for å finna passande bøker. Samtidig hadde dei bruk for ei viss aldersinndeling, slik at særleg dei minste elevane slepp å finna ut sjølv om ei bok passar for eiga aldersgruppe eller ikkje. Resultata er at biblioteka har romslege alderskategoriar for skjønnlitteratur, som 1.-4. klasse. Faglitteraturen er lite aldersinndelt, men nokre av biblioteka hadde skild ut lettlesne fagbøker.

Problemstillinga her knyter seg til om det er stigmatiserande eller skamfullt å finna seg bøker på hyller som er «under» eige lesenivå. På den andre sida finst det nok også elevar som utan skam synest lettlesne bøker eller bøker for yngre born er ei lettvinnt løysing.

Bøker på *nynorsk* er også ein potensielt vanskeleg kategori, men berre i skular der bokmål dominerer. Biblioteket ved barneskulen i Vestland har fleire kategoriar med berre nynorske bøker, og gjer dette for å løfta fram denne litteraturen og gjera den lett tilgjengeleg for elevane. Det er altså meint som ei hjelp til å finna bøker på den målforma dei lærer seg. Det høyrer med her at bibliotekaren synest det er for lite litteratur tilgjengeleg på nynorsk, og dermed kjøper det meste som blir utgjeve.

Skulebibliotekaren ved barneskulen på Austlandet var negativ til å ha nynorskbøker på eigne hyller. Det var heller eit ønskje at elevane skulle finna bøker på begge målformer samla,

slik at dei kunne få eit hint om at begge målformer er «normale». Ei eiga hylle med bøker på nynorsk kan gjera det lett å finna fram dei gongane elevar er nøydde til å lesa nynorsk, men det verkar som bibliotekarane er redde for at bøkene i ei slik hylle vil framstå som uinteressante.

Ingen av bibliotekarane eg har snakka med nemner noko behov for å ha bokmål som kategori. Kategoriar som strengt tatt liknar kategoriar basert på målform, er dei som rommar engelsk, tysk, og andre språk. Her er det ingen som problematiserer bruken av språk som inndelingskriterium, desse kategoriane verkar opplagte for bibliotekarane å ha.

Ei masteroppgåve frå 2022 viser litt av den same ambivalensen biblioteka har om bøker på nynorsk som eigen kategori (Hope, 2022). Her er det eit utval folkebibliotek som har svara. Fleire folkebibliotek rapporterer at dei har eigne nynorskhyller, og fleire rapporterer at det er dei sterkt imot. Argumentasjonen liknar på det eg har fått frå skulebibliotekarane. Spørsmålet er om ei nynorskhylle eller anna merking av bøker på nynorsk gjer denne litteraturen meir tilgjengeleg, eller om den er synleg på ein måte som hindrar elevar i å finna bøkene.

Dei vanskelege kategoriane kan gjerne knytast til at bibliotekarane kjenner på den makta som er knytt til det å setja ting i bås. Dei vil gjerne ikkje at elevar skal kjenna seg utskilde eller stigmatiserte om dei finn bøker i kategoriar som kan knyta til noko sårbart, eller om bøker er merkte på ein utdatert eller fordomsfull måte. Og dei vil gjerne beskriva litteraturen korrekt og rett. Dei vil leggja til rette for at elevane kan ha tillit til at beskrivinga av bøkene er god (Jf. Mai, 2010). Samtidig er det litteraturformidlinga som ser ut til å vera målet dei har, bøkene skal ut til lesarar, det er der tyngdepunktet ser ut til å ligga. Tilliten er eit nødvendig steg på vegen dit.

### *Dewey eller ikkje?*

Bibliotekaren i barneskulebiblioteket der Dewey ikkje er i bruk, verken forsvarte eller forklarte valet. Bibliotekaren ved barneskulen som brukar skjemaet på det meste av faglitteraturen, forklarte det. Ei årsak til at biblioteket brukar Dewey er, som nemnt før, plassmangel. Ei anna er knytt til det å læra systemet. Tanken er at den som er van med å finna litteratur ordna etter Dewey, også kan finna fram i dei mange andre biblioteka som brukar same klassifikasjonsskjema.

Dette er ein vanleg argumentasjon for bruk av Dewey, i tillegg til at det er lettare for ein nyttilsett bibliotekar, som kan skjemaet, å setja seg inn i korleis samlinga då er ordna. Dersom det ofte er utskiftingar i biblioteket, eller staben er stor, er dette eit vesentleg argument. I

## 7. Klassifikasjon, kategorisering og hylleplassering i skulebibliotek

tillegg kan det ligga ein lærdom i å erfara at emne er fordelt på fag. Det er ein forskjell på historie og biologi, og det betyr noko kva fagleg kontekst ei bok står i.

Ved dei vidaregåande skulane er det ikkje i same grad aktuelt å kategorisera. Ved det eine skulebiblioteket var det planar om nybygg og overgang til kombinasjonsbibliotek. Sidan folkebiblioteket brukar Dewey til hylleoppstilling, ville då ei eventuell kategorisering potensielt berre vera nyttig nokre få år, og dermed ikkje verd innsatsen.

Eit argument som også kom fram er at ei kategorisering fort kan bli svært knytt til den eller dei personane som har utvikla ho. Dersom ein bibliotekar har fullkategorisert faglitteraturen, og ein ny bibliotekar som tek over ikkje forstår korleis kategoriane er, vil vedkomande kunna oppleva at det er nødvendig å gjera om på hylleoppstillinga. I så fall kan ein spørja kor god kategoriseringa i utgangspunktet var. Ein kan stilla spørsmålet om korleis lånarar finn fram, dersom ein nyttilsett bibliotekar ikkje gjer det. Men eg har ikkje grunnlag i mitt datamateriale til å evaluera dette. I tillegg vil andre faktorar som merking og skilting, og sjølv lokalet også spela inn..

### *Samling, spreiding og gjenfinning*

Barneskulebiblioteket i Vestland har to eksemplar av Anne Franks dagbok med to plasseringar. Den eine står på Krig, den andre på Biografi. Biblioteket har også kategorien Historie der boka kunne ha passa. Og om dei reine skjønnlitterære kategoriane var opne for det, ville også kategoriane Klassikarar og Kjærleik vore passande kandidatlar for Anne Franks dagbok. Dette liknar det eg tidlegare har vist om korleis Dewey samlar litteratur etter fag, og dermed spreier emne som i ein del tilfelle kunne vore samla. Dømet var *kelede* som finst under mange faglege inndelingar.

Eit anna døme viser korleis både Dewey og kategorisering samlar og spreier ganske likt: I Dewey har ville dyr og husdyr ulik plassering, i høvesvis zoologi (590) og landbruk (630). Tilsvarande har barneskulebiblioteket i Vestland fleire kategoriar for dyr, men kjæledyr er skild ut frå andre dyr. I tillegg finst det eigne kategoriar for dyr det er spesiell interesse for, som Hestar og Dinosaurar. Biblioteket har også eigne kategoriar for fuglar og insekt, noko som samsvarer med inndelinga i Dewey. Her kan nok Gnoli (2016) sine perspektiv på klassifikasjon bidra til å setja ord på kva som skjer. Det er faktorar både ved dei ulike dyra og deira forhold til menneske som påverkar inndelinga, i tillegg til faktorar ved samlinga og bruken av den: Biblioteket har eigne kategoriar for dyr og grupper av dyr dei har mange nok bøker om.

Ein annan kategori som eit barneskulebibliotek har, Miljøvern, finst det ikkje tilsvarande av i Dewey. Miljøvern finst fleire stader i skjemaet, men er knytt til ulike klassar etter kva typar miljø som skal vernast på kva måtar. Miljøproblem har ei hovudplassering i klassen

363.7 Miljøproblemer, medan Miljøvern hamnar i 658.4083 Miljøvern. I tillegg finst klassar fleire andre stader i tabellen. Legale sider ved miljøvern hamnar innanfor 340 jus, politiske ideologiar basert på miljøvern på 320.58, for å nemna to. I tillegg kjem klassar for naturvitskap og industri, der bøker med ein del grunnlagskunnskap for miljø og miljøvern vil bli klassifiserte.

I ei samling med barnebøker gjev det då meining å samla alt dette i ein kategori. Samtidig kan ein ikkje gå for langt her heller: Bøker om fotosyntese og naturmangfald er ikkje berre relevante innanfor ein miljøvern-kategori, men også innanfor biologi og plantekunnskap. Altså må litteraturen også her spreiest på fleire kategoriar, særleg om samlinga er stor nok. Ein kjem ikkje unna at både klassifikasjon og kategorisering spreier litteratur som det av og til er ønskjeleg å halda samla.

Det varierer i kor stor grad bibliotekarane eg har snakka med ventar at skuleelevane skal finna fram sjølv. Innanfor skjønnlitterære kategoriar og når elevane berre skal lesa ut frå eigne interesser, er det lagt meir vekt på at elevane skal finna noko som freistar, og bibliotekarane ser ut til å meina at mange bøker vil kunna passa. Dermed er det viktigare å finna noko som fell i smak enn at dei finn den eine boka. I andre tilfelle kan det vera viktigare å finna eit konkret emne eller ei konkret bok.

Bibliotekarane fortel om at det er hektisk når ein heil klasse kjem og alle skal låna noko som passar. Dermed må dei til ein viss grad stola på at hylleplasseringa er til hjelp og at elevane finn fram. Samtidig er dei tydelege på at dei sjølv er eller vil vera på plass når elevane ikkje finn det dei vil ha. Dei uttrykker tillit til at elevane spør om det er noko dei lurar på.

#### *Hylleordning som eiga jobbing med samlinga*

Nokre av hylleplasseringane vert stadig endra. Eit tydeleg døme er fotballkategorien ved barneskulebiblioteket på Austlandet, der bøker vert henta inn frå andre kategoriar dersom kategorien ikkje har mange nok bøker.

Kategoriane er også til hjelp når ein skal skaffa seg inntrykk av kva som er populært. «Detektivbøker går det ikke så fryktelig mye av her [...] Men tegneserier går det jo ekstremt masse av [...] Mye av det som er populært andre steder også» sa bibliotekaren på barneskulen på Austlandet. På Vestlandet var det også eit inntrykk at interessa for krim var dalande.

Det å jobba med både hylleordninga og katalogen er ein måte å gjennomarbeida samlinga på og bli kjend med den. Dersom ein utarbeider eigne kategoriar, står ein aleine med det på den måten at ingen hjelper deg med å oppdatera dei. Brukar du Dewey, vil redaksjonen for dette systemet oppdatera skjemaet stadig vekk, og Nasjonalbiblioteket vil omsetta endringar til norsk. Dei eigenutvikla kategoriane er på ein måte meir arbeidskrevjande. På den andre

## 7. Klassifikasjon, kategorisering og hylleplassering i skulebibliotek

sida kan det også gje kjennskap til samlinga som ein elles ikkje hadde fått, og dermed eit godt grunnlag for litteraturformidling. Kanskje ville bibliotekarane uansett ha oppdaga at interessa for krim er dalande blant borna på dei to skulane. Men det kan også henda at krim-kategorien hjelper bibliotekaren til å følgja med på kva elevane er interesserte i.

Bruk av Dewey er arbeidskrevjande på ein annan måte. I staden for å utvikla kategoriar, ligg arbeidet i å læra seg nokre hovudinndelingar og prinsipp slik at ein vert like lommekjend i samlinga oppstilt etter Dewey som ein ville vore om ein hadde laga systemet sjølv.

Dewey er eit system å læra, både for bibliotekar og elevar. Kategoriane er derimot meint å følgja meir intuitive inndelingar av bøker. Bibliotekaren som lagar kategoriane, lærer dei samtidig. Men for nyttilsette på ein arbeidsstad, er jo også kategoriane noko dei då må læra seg.

Same kva løysing ein har vald i biblioteket er hylleoppstillinga ikkje berre ein måte å driva passiv litteraturformidling på, gjennom at lånarane finn fram sjølve. Det er også eit utgangspunkt for bibliotekaren sitt arbeid med samlinga, både knytt til samlingsutvikling og formidling.

### *Kategoriar utan hylleordning*

Barneskulebiblioteket på Austlandet har fargekodar for lesenivå, og sjangerkodar som er klistra på ryggen. Bibliotekaren opplever at elevane ikkje er så flinke til å forstå sjangrane, og har preferansar som går på tvers av dei. To døme er at spennande bøker for enkelte elevar ikkje nødvendigvis inneheld eit mysterium eller at nokon er i fare, men spennande bøker skal ha ei dramatisk spenningskurve. Altså forstår dei ikkje heilt sjangeren *Spinning*. Tilsvarende blandar dei sjangeren *Fantasy* med fantasi, og ventar dermed at fantasy-bøker skal innehalda oppdikta historiar, utan andre krav. Løysinga er dermed å ha ei grov aldersinndeling på skjønnlitteraturen, og elles stilla opp etter forfattar. Men hovudsjangeren til boka er klistra på ryggen, slik at dei som forstår sjangeren eller vil ha ei bok som liknar noko dei har lese før, kan sjå etter eit gitt symbol når dei går langs hyllene.

Dette er ein måte å ri to hestar på som fleire bibliotek har. Biblioteket i den vidaregåande skulen i Vestland hadde same løysing. Det er ulikt om biblioteka då vel å ha berre eitt merke på bokryggen, eller om dei brukar fleire der det er aktuelt. Eit døme kan vera bøker med ei historie som fell innanfor to sjangrar. Barneskulebiblioteket på Austlandet valde å ha berre eitt merke av kvar inndeling (alder og sjanger) for å sikra at bøkene også ser fine og freistande ut. Andre er mindre bekymra for mange merkingar, og klistrar på det som er aktuelt.



### *Er fagleg inndeling lurt?*

Som eit alternativ til den faglege inndelinga i Dewey, har det innanfor feltet kunnskapsorganisasjon kome forslag om fenomenbasert klassifikasjon (Gnoli, 2016). Her tek ein bort faget som første inndeling, og klassifiserer etter dei fenomen som opptre som emne i litteraturen. Faga vert ikkje borte, men er likestilte med andre typar fenomen. Lista i Tabell 1 over kategoriar inneheld kategoriar med emne som inndelingskriterium. Her finn me nokre fag, men også kategoriar som kan passa som «fenomen»: Vikingar, Venskap, Dinosaurar, Kroppen og fleire andre. Det er ikkje grunnlag i mine data for å slå fast om eit fenomenbasert klassifikasjonsskjema hadde fungert betre eller dårlegare i skulebibliotek. Men kategoriane opnar for å stilla spørsmål om det. I praksis er det likevel ikkje sikkert det har noko for seg på kort sikt å ønskja seg eit slikt klassifikasjonsskjema. Det finst ingen ferdige skjema å ta i bruk som er tilpassa norske forhold.

Eit spørsmål materialet mitt opnar for, er om bibliotek i vidaregåande skular lever betre med Dewey enn bibliotek i grunnskular eller særleg barneskular. Eit døme var talande. Ved den eine vidaregåande skulen kom det kvart år ein lærar til biblioteket med temaet nordområde-imperialisme. Her såg det ut til å vera eit poeng at elevane skulle jobba med eit tema der ein del av utfordringa var at elevane *skulle* oppleve at dei måtte innom fleire fag for å belysa temaet. Dermed er det fint at bøker elevane treng i arbeidet kjem frå ulike hylleplasseringar.

Ved barneskular kan elevane sjølv sagt også jobba med tema som går på tvers av fag og emne i biblioteket. Men her ser det i større grad ut til at det også er ei utfordring å læra om enkelt-fag og enkelt-emne i seg sjølv, og at det ikkje er så aktuelt å utfordra elevane med meir intrikate tverrfaglege emne. Dermed kan det vera meir ønskeleg forenkla hylleoppstillinga med kategoriar.

Overordna ser det ut til å vera eit mål eller eit (uoppnåeleg) ideal at alt elevar spør etter skal finnast meir eller mindre samla ein plass. Når noko er populært, er det nærliggande å laga ein kategori. Bibliotekaren «investerer» då i ein kategori for å kunna letta formidlinga seinare, og for at elevar skal finna fram til denne på eiga hand.

### Oppsummering og konklusjon

Alle biblioteka jobbar med hylleplasseringa og brukar kategorisering i dette arbeidet. For nokre bibliotek er Dewey ein viktig del av dette, og hovudinndelinga for faglitteratur. Men alle har innslag av kategorisering.

Kvar bok kan ha mange ulike eigenskapar. Det går an å velja å eksponera borna for denne kompleksiteten allereie på hylla, eller å forsøka å forenkla. Å bruka Dewey eller ikkje for

## 7. Klassifikasjon, kategorisering og hylleplassering i skulebibliotek

hylleoppstilling er knytt til korleis bibliotekarane arbeider med samlinga. Dewey er eit system å læra, medan kategoriar er eit system å laga. Dette påverkar korleis bibliotekaren kan driva litteraturformidling basert på den fysiske samlinga, utan å gå via katalogen. Ved søk i katalogen er det andre data enn hylleplassering som påverkar kva treff ein får, så her har bruken av kategoriar eller Dewey mindre utslag.

Hylleplassering er praktisk arbeid. Ingen av bibliotekarane eg har snakka med brukte nemneverdig tid på teoretiske tilnærmingar til dette. Sett under eitt har biblioteka kvar for seg hylleordningar som kan vera motsetningsfylte. Eit døme er barneskulebiblioteket på Austlandet der bibliotekaren har faglitteraturen oppstilt etter Dewey, og snakkar om fordelane med at dei lærer dette systemet. Samtidig har same bibliotek ikkje skjønnlitteratur etter sjanger fordi dei same elevane har litt vanskar med å forstå sjangrar. Dermed er arbeidet med hylleplassering og emnebeskriving stadig eit kompromiss der hovudmålet ikkje er kunnskapsorganisering, men formidling. Ein konsekvens for kunnskapsorganisering som fagfelt er at det alltid er bruk for kontakt med formidlingsfeltet. Ein annan konsekvens er at skal ein forsøka å måla kvaliteten på kunnskapsorganiseringa, er det viktig å måla korleis ho faktisk påverkar litteraturformidlinga. For eksempel vil ei eiga hestehylle på eit skulebibliotek berre vera det beste alternativet i det biblioteket dersom den bidreg til at elevar faktisk finn og les litteraturen i litt større grad enn dei ville gjort med andre måtar å plassera desse bøkene på.

Hylleinndelinga er eitt av fleire verkemiddel i formidlinga i bibliotekrommet. Andre er å visa framsider, sørga for rett høgde i plasseringa, gje tilgang til sofa, laga utstillingar og ha god kontakt med elevane. Formålet i dette kapittelet har vore å visa fram korleis ordninga av samlinga vert gjort og kan gjerast i bibliotek. Bibliotekarane er pragmatiske og gjer det dei sjølve meiner er praktisk, enkelt, og som dei sjølve meiner fungerer for deira bibliotek og deira elevar.

Bibliotekarane brukar klassifikasjon og hylleordning aktivt når dei legg til rette for at elevar, lærarar og dei sjølve skal finna fram i samlinga. Emneinnhaldet i bøkene er viktig og langt framme i medvitet i arbeidet, men sjanger og lesarnivå er til dømes også avgjerande for dei kategoriane biblioteka har på hyllene.

## Litteratur

- Barité, Mario. 2018. «Literary warrant». *Knowledge Organization* 45(6), 517-536. Også tilgjengelig i Hjørland, B.(red.) og Claudio Gnoli, C. (medred.). *ISKO Encyclopedia of Knowledge Organization*, [https://www.isko.org/cyclo/literary\\_warrant](https://www.isko.org/cyclo/literary_warrant)
- Broughton, V. (2015). *Essential classification* (2nd ed.). Facet Publishing.

## 7. Klassifikasjon, kategorisering og hylleplassering i skulebibliotek

- Evjen, S. (2023). Pusterommet: Romlige og sosiale kvaliteter ved skulebibliotekrommet. I I. Bøyum & Å.-K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skulebibliotekets muligheter* (s. 125-143). ABM Media.
- Genz, R. (1994). *Kategorisering: Prosess eller prosjekt*. Biblioteksentralen.
- Gnoli, C. (2016). Classifying Phenomena: Part 1 Dimensions. *Knowledge organization*, 43(6), 403-415.
- Haug, I. (1987). I leserens interesse? *Bok og bibliotek*, 54(6), 216-217.
- Henriksen, T. (2022, 1. august). Fasettert klassifikasjon. I *Store norske leksikon*.  
[https://snl.no/fasettert\\_klassifikasjon](https://snl.no/fasettert_klassifikasjon)
- Hjortsæter, E. (2009). *Emneordskatalogisering*. ABM-media.
- Hope, F. (2022). *Dei norske folkebiblioteka: Språkpolitiske aktorar?: Ei gransking av språkpolitisk praksis i folkebiblioteka, med vekt på nynorsk* [Masteroppgåve]. Høgskulen i Volda.
- Innledning til Deweys desimalklassifikasjon*. (2016). Nasjonalbiblioteket.  
<https://kunnskapsbase.bibliotekutvikling.no/content/uploads/2016/10/Innledning-til-Dewey-desimalklassifikasjon.pdf>
- Mai, J.-E. (2010). Classification in a Social World: Bias and Trust. *Journal of Documentation*, 66(5), 627-642. <https://doi.org/10.1108/00220411011066763>
- Martínez-Ávila, D. (2019). Reader-interest classifications. I Hjørland, B. & Gnoli, C. (2022). *Encyclopedia of knowledge organization* (s. 234-246). <https://www.isko.org/cyclo/ric>
- Nilstun, C. (2021, 7. november). Fag. I *Store norske leksikon*. <https://snl.no/fag>
- OCLC. (2023). *WebDewey*. <https://deweyno.pansoft.de/webdewey/standardSearch.html>
- Olson, H. A. (2018). Social influences on classification. I M. Levine-Clark & J.D. McDonald (Red.), *Encyclopedia of Library and Information Sciences* (Fourth edition) (s.4204-4211). CRC Press.  
<https://doi.org/10.1081/E-ELIS4>
- Rype, I. (2014). Hvordan fungerer Dewey i folkebibliotekene? I G. Aalstad (Red.), *Kunnskapsorganisering* (s. 29-35). Nasjonalbiblioteket.
- Ådland, M. K.; Henriksen, T. (2021, 24. november). Emneord. I *Store norske leksikon*.  
<https://snl.no/emneord>



## 8. Velge og vrake: samlingsutvikling med vekt på kassering

### Hva er samlingsutvikling?

Samlingsutvikling kan defineres som en prosess som beskriver utviklingen av bibliotekets samling, der analyse av behov, utvelgelse, tilvekst (bestilling og kjøp), tilgjengeliggjøring (klassifikasjon/katalogisering), formidling og kassasjon inngår. Samlingen av både de fysiske og de digitale mediene utgjør kjernen i alle typer bibliotek.

Røktingen av samlingen må ta hensyn til en rekke ulike faktorer: blant annet læreplaner, skolens mål, lokalkunnskap, utlån og bruk, mediebudsjett, plan for samlingsutvikling, statistikk, fysisk plass, bemanning, litterær kompetanse og trender og tendenser i litteraturen.

En oppdatert, kuratert og attraktiv samling skal dekke ulike behov hos elevene. Læring er et selvsagt mål for et skolebibliotek, men å utvikle gleden ved å lese er vel så viktig. En oppdatert og relevant samling må ha som ambisjon å vekke leselysten hos barn og stimulere til læring og opplevelser.

### Hvorfor samlingsutvikling er viktig

En samling som ikke er i kontinuerlig utvikling, vil raskt bli utdatert og være til liten nytte for målgruppa. Dette er særlig viktig i skolebibliotek. Barn, unge og deres foreldre forventer å finne populære titler som gir leselyst, og studielitteratur som er til støtte i utdanningsløpet.

Samlingsutvikling er i sitt vesen dynamisk og endrer seg i takt med samfunnsutviklingen. Dette understrekes også i biblioteklovens formålsparagraf som stiller følgende krav til tilbudet: «Det enkelte bibliotek skal i sine tilbud til barn og voksne legge vekt på kvalitet, allsidighet og aktualitet» (Folkebibliotekloven, 1985).

Bibliotekloven gjelder for folkebibliotekene, men kravet om kvalitet, allsidighet og aktualitet gjelder for alle typer bibliotek og må være oppfylt for at man skal kunne si at samlingen er relevant for dem som bruker den. En relevant samling tilfredsstiller elevenes ønsker om å få tilgang til de nye bøkene (aktualitet). Den ivaretar interessene til elevenes ulike behov og ønsker (allsidighet). Loven setter også krav til bøkene kvalitet. Kvalitet kan være kontroversielt, men for et skolebibliotek, hvor utgangspunktet er en relevant samling i høy bruk, vil det i praksis gjerne innebære at det er elevene og lærerne som gjennom sin etterspørsel bestemmer kvaliteten.

Samlingsutvikling kan være utfordrende. Innkjøpsbudsjettet skal dekke mange ulike behov. Kassering kan også være krevende dersom stillingsressursen er liten og hverdagen er

## 8. Velge og vrake: samlingsutvikling med vekt på kassering

travel. Når tiden er begrenset, er det desto viktigere å legge til grunn en faglig og kunnskapsbasert samlingsutvikling og kasseringspraksis.

Opplæringsloven er under revidering. Dagens lovtekst setter ingen krav til skolebibliotekenes samlinger.

### § 9-2. Rådgiving og skolebibliotek

Elevane har rett til nødvendig rådgiving om utdanning, yrkestilbud og yrkesval og om sosiale spørsmål. Departementet gir nærmere forskrifter.

Elevane skal ha tilgang til skolebibliotek. Departementet kan gi nærmere forskrifter (*Opplæringslova, 1998*).

Forskriften stiller heller ingen krav til samlingen, men nevner at biblioteket skal kunne brukes aktivt i opplæringen og være tilgjengelig for elevene i skoletiden. Det må som et minimum innebære at et skolebibliotek skal ha en fysisk samling av en slik kvalitet og aktualitet at bøkene skal kunne brukes i undervisningen. I så måte er det en forventning om at samlingen må være relevant.

### § 21-1. Tilgang til skolebibliotek

Skolen skal ha skolebibliotek med mindre tilgangen til skolebibliotek er sikra gjennom samarbeid med andre bibliotek. Bibliotek som ikkje ligg i skolen sine lokale, skal vere tilgjengeleg for elevane i skoletida, slik at biblioteket kan brukast aktivt i opplæringa på skolen. Biblioteket skal vere særskilt tilrettelagt for skolen (*Forskrift til opplæringslova, 2006*).

Det digitale skiftet har frem til nå ikke medført at papirboka har utspilt sin rolle. Sommerles, en leselystkampanje for skolebarn på 1. til 7. trinn, setter årlig rekord i antall deltakere og antall leste bøker. Papirboka og den digitale boka lever foreløpig begge to i beste velgående.

Attraktive samlinger som inspirerer til leselyst, vil være avgjørende viktig for å nå målene i den kommende leselyststrategien fra regjeringen.

## Bibliotekfaglig samlingsutvikling

«Veiledende etiske retningslinjer for bibliotekansatte» gir viktig støtte til hvordan man best kan drive samlingsutvikling på en faglig måte. Alle elever skal gis et likeverdig tilbud og gis fri tilgang til informasjon.

1. Bibliotekansatte skal arbeide for å sikre brukerne likeverdig tilgang til informasjon, kunnskapskilder og kulturelle ytringer, og møte dem med respekt, uavhengig av kjønn, etnisk tilknytning, nasjonalitet, sosial status, religion, politisk tilknytning, seksuell orientering, funksjonsdyktighet og alder. (*Norsk Bibliotekforening, 2007*).

Å gi et likeverdig tilbud til alle elever innebærer også at ingen skolebibliotekar skal sensurere lovlig materiale.

9. Bibliotekansatte skal skille mellom personlig overbevisning og profesjonell yrkesutøvelse, og ikke sensurere lovlig materiale.

**Kommentar:**

Til tider vil en oppleve at materiale i biblioteksamlingen kan bli oppfattet som kontroversielt eller kan vekke anstøt på annen måte. Så sant det er innenfor lovens rammer skal ikke dette materialet spesialbehandles. Det skal være like tilgjengelig som annet materiale ved biblioteket. Hvorvidt materiale kan være støtende eller ikke skal ikke avgjøre plasseringen av det i bibliotekets lokaler. Bibliotekansatte skal ikke forskjellsbehandle materiale på grunnlag av innhold, sjanger eller medium eller ut fra selvsensur, verken ved innkjøp, utvalg, kassering eller formidling (ibid.).

Dr. Rudine Sims Bishop (1990) er kjent for sin tese om hvordan barn ser seg selv i bøkene og hvordan dette bidrar til å gjøre lesing så verdifullt. Speil, vinduer og skyvedører er metaforer for lesing og livet. Bøker er speil som barn og unge kan speile sitt eget liv i. Bøker er vinduer som gir barn og unge innblikk i andres liv forskjellig fra deres egne. Bøker kan ses som skyvedører når leserne opplever seg transportert inn i historier, og når de føler empati med karakterene.

Ut fra en faglig samlingsutvikling forventes det at skolebiblioteket har bøker for alle brukerne. Litteratur skal pirre nysgjerrigheten på andre mennesker, og utvide horisonten og forståelsen for at det finnes mange ulike måter å leve livet sitt på. Litteraturen skal også fremme kritisk refleksjon.

### Moduler i en plan for samlingsutvikling

For å kunne utnytte ressursene i skolebiblioteket på best mulig måte anbefales det å lage en plan. Planen er viktig for å kunne prioritere riktig, og gjør det enklere å jobbe effektivt med de mest sentrale bibliotekoppgavene. En plan synliggjør begrunnelsene for den lokale samlingsutviklingen i det enkelte skolebibliotek, og vil være viktig for å dokumentere utviklingen av samlingen over tid.

Planen vil gjøre det enklere for bibliotekaren å prioritere innenfor de rammene som driften av skolebiblioteket setter. Trygve Kikut ved Vestfold og Telemark fylkesbibliotek utviklet for noen år siden en plan for samlingsutviklingen ved Tønsberg og Færder bibliotek (Tønsberg og Færder bibliotek, 2021). Dette arbeidet har han siden utviklet videre til en modell for modulbasert samlingsutvikling. Denne måten å tenke samlingsutvikling på kan være et godt utgangspunkt når du som er skolebibliotekar skal lage din egen plan. Kikut tar utgangspunkt i 12 ulike moduler, de som er mest relevante for skolebibliotek utdypes under.

### Modul for kjernesamling

Det kan være nyttig å definere en kjernesamling i biblioteket. Utdanningsprogrammene på den enkelte skole styrer hva som skal være med i kjernesamlingen. Klassikere av for eksempel

## 8. Velge og vrake: samlingsutvikling med vekt på kassering

Ibsen og Hamsun kan inngå som en del av kjernesamlingen i en videregående skoles bibliotek. Kjernesamlingen må balanseres mot de økonomiske rammene, slik at man forsikrer seg om at det er mulig å fornye samlingen med nye utgaver.

### Modul for CREW

CREW er en håndbok utviklet av Texas State Library and Archives Commission. Den har i over 40 år vært en sentral veileder i arbeidet med kassering for amerikanske bibliotekarer. Håndboken er ment som et praktisk oppslagsverk i kasseringsarbeidet. CREW står for: Continuous Review, Evaluation, and Weeding. Da Buskerud fylkesbibliotek i 2008 skulle starte sin metodiske jobbing med kassering (teamet ble kalt Buskerudgeriljaen), var det naturlig å ta utgangspunkt i denne håndboken for å sikre at kasseringen foregikk på en faglig best mulig måte. Erfaringen med å bruke CREW var så positiv at den ble oversatt og tilpasset til norske forhold. Den nyeste utgaven er fra 2018. CREW sammenligner et godt bibliotek med en god hårklipp: Det er ikke det du fjerner, men det som blir igjen som er viktig.

Kassering må inngå som del av den daglige driften av skolebiblioteket. På den måten vil du hele tiden holde deg oppdatert på samlingens styrker og mangler. Før tilbakelevert materiale returneres på hylla, er det lurt å ta en ekstra sjekk på tilstanden til det som er levert tilbake i biblioteksystemet. Dersom innholdet er utdatert eller feil eller boka er utslitt, bør den kasseres.

I CREW står det en del om hvilke særlige hensyn man bør tenke på i utviklingen av samlinger for barn og ungdom. En stor samling kan fort virke overveldende, særlig dersom elevene eksponeres for mye litteratur som ikke interesserer dem. Dersom du i stedet tenker på skolebiblioteket som en spesialbutikk med et mindre utvalg av kvalitetsbøker, vil elevene oppleve biblioteket som mer relevant. Det må være enkelt å finne bøker man har lyst til å lese, eller bøker man trenger for egen læring. Hovedformålet for samlingen i skolebiblioteket er å fremme leseglede og nysgjerrighet på ny kunnskap, og legge til rette for gode leseopplevelser. Det er lurt å ta en runde i skolens bibliotek og se om det lever opp til formålet. Kanskje er hyllene for fulle, eller det er for liten plass i hyllene til å stille ut bøker med fronten ut. Skifter du jevnlig ut utstillingene slik at elevenes nysgjerrighet og leseglede vekkes, og de får oppleve noe nytt hver gang de kommer inn på biblioteket?

CREW oppfordrer til aktiv formidling og understreker at dette er særlig viktig i et skolebibliotek. Det er individuell veiledning, lesestunder, utstillinger og bokprat som gjør samlingene tilgjengelige og levende. Tilsynelatende «døde» samlinger kan få nytt liv ved aktiv formidling. Bibliotekarene i Lom har lenge brukt uttrykket «å snakke bøkene ut av hylla». Det er en god måte å tenke på også i skolebibliotek.



De grunnleggende retningslinjene for kassering gjelder også for skolebibliotek. Den som står for utvelgelsen av materiale, bør også ha ansvaret for kasseringen. Målet med kasseringsprosessen er å styrke hele samlingen, både utseende og innholdet. Prosessen krever kunnskap fra en som har inngående kjennskap til både litteraturen og de som bruker samlingen. Under er oppsummert de viktigste anbefalingene for skolebibliotek fra CREW:

### Skjønnlitteratur for ungdom

Siden denne delen av samlingen som oftest er helt basert på lystlesing, bør den være så oppdatert som mulig. Alt som er eldre enn fem år, bør bare beholdes dersom bruken er stor. Alt som ikke har vært utlånt siste to år bør vurderes for kassering. Dessuten bør alt som ikke har vært utlånt det siste året, ses på og vurderes for omplassering, ekstra formidlingstiltak eller eventuelt kassering. Fjern skjønnlitteratur for unge voksne dersom den har utdaterte illustrasjoner, fortellergrep eller tematikk.

### Faglitteratur

Dette kan være et vanskelig område å vurdere for kassering. Det er ikke slik at hva som helst er bedre enn ingenting. Det skaper bare irritasjon dersom elever og lærere finner foreldet og ukurant litteratur på hyllene. Det er bedre å mangle informasjon på et område, enn å ha feilinformasjon på hylla. Mangel på tilfredsstillende informasjon på et område bør synliggjøres og brukes aktivt i budsjettarbeidet for om mulig å øke mediebudsjettet. Anvend de samme generelle kriteriene for hvert emne som CREW gir for kassering innenfor de ulike Dewey-klassene. Vær spesielt oppmerksom på å kassere materiale som ikke har vært i bruk de siste par årene eller som har fått ny utgave.

Skolebøker og studielitteratur beholdes kun dersom det er stor etterspørsel fra elever og lærere, og biblioteket har ressurser til å holde samlingen oppdatert etter gjeldende pensum (Larson, 2011).

### Modul for MUSTIE

Mustie er et akronym som stammer fra CREW manualen. I kasseringsarbeidet er dette et nyttig verktøy. MUSTIE samler de mest sentrale kriterier å vurdere ved kassering:

- **Misleading** - materiale som er misvisende og som inneholder feil eller er utdatert på andre måter. For eksempel bøker hvor Pluto fremdeles omtales som en planet, eller bøker som omtaler foreldede lovtekster eller utdatert helseinformasjon.
- **Ugly** - utslitte eller stygge bøker med avrevne eller flekkete sider.
- **Superseded** - det har kommet ny utgave av boken som gjør innholdet utdatert.
- **Trivial** - trivielt innhold som fort blir uaktuelt. Det kan for eksempel være bøker om bloggere eller påvirkere som ikke lenger er populære.

## 8. Velge og vrake: samlingsutvikling med vekt på kassering

- **Irrelevant** - materiale som ikke lenger er relevant for elevene eller lærerne. Det kan for eksempel være at skolebiblioteket har litteratur om fag som det ikke lenger undervises i.
- **Elsewhere** - materialet er enkelt å få tak i fra andre steder, for eksempel ved fjernlån, som e-bok eller på internett (Larson, 2011).

MUSTIE gjør arbeidet med kassering enklere. Følger du disse kriteriene, er du sikret at du etter gjennomført kassering sitter igjen med en samling som er godt tilpasset skolebibliotekets brukere.

### Modul for 10% regelen ved kassering

10 prosentregelen er enkelt forklart at ti prosent av samlingen fornyes hvert år. På den måten vil den samlede alderen på samlingen aldri være eldre enn ti år. Akkurat hvilken prosentandel man velger å fornye årlig er ikke så nøye. Det må hvert enkelt skolebibliotek ta en individuell vurdering på, basert på mediebudsjett, hovedmålgruppene og behovene på den enkelte skole.

Skolebibliotekene har tradisjonelt hatt store samlinger. De siste nasjonale tilgjengelige tallene fra Nasjonalbiblioteket for de videregående skolene, er fra 2018. Statistikken viser at hver skole som hadde levert statistikk, hadde i gjennomsnitt 17 bind per elev i sine samlinger. Det er et svært høyt tall sammenlignet med f. eks retningslinjene fra IFLA som opererer med 2-4 bind per innbygger i folkebibliotek (Koontz, 2010). Å vurdere hvor stor samlingen skal være på den enkelte skole, er derfor en viktig oppgave for skolebibliotekaren for å kunne dimensjonere samlingen på riktig nivå. En samling hvor gjennomsnittsalderen er over ti år vil fremstå som lite attraktiv og være lite relevant for elevene. Samlingen må også dimensjoneres slik at mediebudsjettet sikrer et visst nivå av fornyelse av samlingen. Selv om du har et lite mediebudsjett, må du likevel fornye samlingen og ikke minst: kassere jevnlig.

### Kassering av faglitteratur etter Dewey

Mye av faglitteraturen er ikke lenger i hyppig bruk. Kassering er helt nødvendig for å fjerne det som er utdatert. Ta utgangspunkt i anbefalingene under, men se også CREW-manualen for ytterligere forklaringer.

- 000-099 - titler om teknologi kasseres etter 3 år
- 100-199 - kasseres etter 5-10 år (sjekk bruk og interesse)
- 200-299 - kasseres etter 5-10 år (sjekk bruk og balanse i samlingen)
- 300-399 - kasseres etter 5-10 år (bøker om yrkesvalg og karriere 3-5 år) (sjekk aktualitet)
- 400-499 - kasseres etter 5-10 år
- 500-599 - kasseres vanligvis etter 5 år (aktualitet er et svært viktig kriterium)
- 600-699 - kasseres vanligvis etter 5 år (gjennomgå innhold og format)

700-799 - kasseres etter 5-10 år (sjekk sportsstatistikk, kunstverk og musikk etter aktualitet og slitasje)

800-899 - kasseres etter 5-10 år (vurder etter bruk og utseende, kjøp eventuelt ny utgave)

900-999 - kasseres vanligvis etter 5 år (sjekk faktaopplysninger og bias i meningsinnhold, sjekk at reisehåndbøker og kart er korrekt)

Biografier - kasseres etter 10 år

(Larson, 2011).

### Modul for retrospektiv statistikk

Ulike former for statistikk er nyttige hjelpemidler i samlingsutviklingen. Retrospektiv statistikk viser utviklingen over tid. Å ta ut statistikk på bestand, tilvekst, avgang, førstegangslån og fornyelser på den enkelte delsamling, vil gi deg verdifull innsikt i hvilke deler av samlingen som er mest og minst i bruk. Å avdekke trender gjennom retrospektiv statistikk vil gjøre det enklere å finne de delene av samlingen som ikke lenger er i daglig bruk, og som kan vurderes for kassering.

### Modul for lister / statuser

Biblioteksystemet gir deg mulighet til å ta ut en rekke ulike lister og statuser som hjelper deg til å holde samlingen og katalogen oppdatert. For at katalogen skal være til nytte, må den gjenspeile den fysiske samlingen. En opprydning av bøker som er merket «ikke på plass» er eksempel på noe som bør gjøres med jevne mellomrom. Det anbefales å lage et årshjul hvor man setter inn tidspunkter for gjennomgang av ulike lister og statuser.

### Modul for omløpshastighet

Utlånet av mediene på skolebiblioteket vil variere mye etter sjanger og type. Faglitteraturen kan ha svært lavt utlån, men være i aktiv bruk i biblioteket. Bøker for lystlesing bør ha et langt større utlån. Utgangspunktet må være en levende samling som er nyttig for dem som skal bruke den. Det må stilles krav til at hver enkelt tittel skal være i jevnlig bruk for at den skal kunne forsvare sin plass i bibliotekets samling.

Omløpstallet for en samling defineres som utlånet delt på bestanden. Et omløpstall på tre betyr at bøkene i gjennomsnitt lånes ut tre ganger i året. Omløpstallene i norske bibliotek er lave, typisk nærmere en enn tre (Røgler og Høivik, 2015). Omløpstallet sier noe om den løpende bruksverdien på samlingen, og er i så måte en viktig indikator for å måle aktivitet. Den enkleste måten å øke omløpstallet på, er å kassere.

Omløpstallet må alltid beregnes for den enkelte delsamlingen, dersom du skal benytte det tallet til kassering. Skjønnlitteratur og tegneserier vil ha den høyeste bruken fordi denne delen

## 8. Velge og vrake: samlingsutvikling med vekt på kassering

av samlingen elevene bruker mest. Andre deler av samlingen kan være i mer sporadisk bruk alt etter skolens årshjul og læreplan.

Måling av omløpshastighet har noen begrensninger. Dersom deler av samlingen er lite tilgjengelig, for eksempel lagret i magasin, så vil typisk omløpstallet være lavere. Det er også vanskelig å få målt all bruk av bibliotekets samling som ikke blir lånt ut, men som brukes i bibliotekets lokaler. Da kan det være lurt å arrangere årlige telleuker ved å sette oppslag om at bøkene som brukes i biblioteket ikke skal settes på plass igjen, men bare bli liggende der de er brukt. Så kan de bøkene telles opp etter stengetid, for eksempel hver dag i en uke.

### Kjenn ditt bibliotek

Lokal kunnskap om skolen, elevene, lærerne og programfagene ved skolen er helt sentralt for at du skal kunne drive faglig samlingsutvikling. Du trenger også inngående kjennskap til skolen og fagene før du kasserer i samlingen. Samlingen må hele tiden være i samsvar med de fagene som det undervises i.

### Kassering i praksis

Det anbefales å lage en enkel rutine for kassering hvor det lages et årshjul for de ulike arbeidsoppgavene. De fleste skolebibliotek har kun en ansatt, typisk i en mindre stillingsbrøk til å utføre alle oppgavene. Når tidsbruken er så begrenset, blir det ekstra viktig å jobbe planmessig og prioritere. Et årshjul vil også kunne hjelpe deg med å avdekke hva du faktisk bruker tiden på. Skolebibliotekarene bør følge skolens årshjul. Enkelte tider på året er arbeidspresset ekstra høyt, for eksempel gjelder dette ved utlevering og innsamling av læremidler. I slike perioder må andre aktiviteter nedprioriteres.

Kasseringsarbeidet er ofte bibliotekansattes dårlige samvittighet. I mangel av tid, kommer gjerne kassering langt ned på prioriteringslisten. For å sikre en levende og aktuell samling, må det kasseres jevnlig. For å sikre en faglig kassering, er det fornuftig å benytte seg av en metode, f.eks. CREW.

Det er flere måter å strukturere arbeidet med kassering på. En måte er å gå systematisk gjennom samlingen bok for bok etter Dewey, eller å ta for seg skjønnlitteraturen hylle for hylle. En annen måte er å ta ut rapporter eller statistikk over materiale som ikke er utlånt på 5 eller 10 år for vurdering av bøkens videre liv i bibliotekets hyller. De svært erfarne bibliotekarene Mary Kelly og Holly Hibner som står bak bloggen [awfullibrarybooks.net](http://awfullibrarybooks.net), anbefaler å ta utgangspunkt i ulike lister man tar ut fra biblioteksystemet. Ikke utlånt innen en viss dato, bøker som er merket ikke på plass, og andre nyttige listefunksjoner som gir deg

en rask oversikt over egen samling. Ved å fjerne alle titler/eksemplarer som har spesielle koder som «Ikke på plass», «Tapt», «Regning betalt» og lignende fra katalogen, vil den reelle bruken av samlingen bli mer korrekt. Fjerning av inaktive titler vil være positivt for omløpstallet.



*Fig.1 Gulskegen skoles bibliotek. Fotograf: Beate Ranheim*

Kelly og Hibners forslag til kontinuerlig kassering er å lage rapporter som genereres automatisk med jevne mellomrom. Bruk all tilgjengelig hjelp som du har. Dersom du har en assistent, så kan denne personen plukke bøker ut av hyllene. De oppfordrer også til å gi noen av bøkene en ny sjanse. Det er dessverre slik at bøker som ikke har vært utlånt de siste tre år, har liten sannsynlighet for å bli lånt ut de neste tre årene, dersom du ikke gjør noen spesielle tiltak som å sette dem frem i en utstilling eller bruke dem i en bokpresentasjon for elevene. Gå jevnlig langs hyllene for å få oversikt over tilstanden samlingen er i. Uten god oversikt over samlingen, vil du kunne risikere å glemme bort deler av den.

Fordelene med en velholdt samling er mange. Den er mer tiltalende, kvaliteten blir høyere, det er lettere for alle å finne frem, man får en bedre kjennskap til hva man har, og det er enklere å avsløre hvor det er huller i samlingen. Under er en nyttig sjekkliste basert på MUSTIE for enklest mulig kassering:

1. Fjern alle overflødige eksemplarer
2. Sjekk tilstanden på hver enkelt bok og fjern alt som er utslitt eller har skader
3. Fjern alle med utdatert innhold

## 8. Velge og vrake: samlingsutvikling med vekt på kassering

### 4. Ta ut ulike rapporter for en fysisk gjennomgang

La oss se for oss et tenkt eksempel, et bibliotek hvor lite eller ingenting er gjort av kassering på noen år. I slike tilfeller er det lurt å sette av tid til å gjennomgå hele samlingen og fysisk ta hver bok, film osv. ut av hylla for vurdering.

Skolebibliotekansatte må helst ha inngående kunnskap om samlingen. Ofte kan den visuelle hukommelsen være til god hjelp. Det er også kun ved fysisk håndtering av mediene at man virkelig får anslått tilstanden. Kanskje har noen brukt markeringstusj i boka eller sølt kakao eller cola eller hunden har tygget på et hjørne.

Når du har mediet i hånda, gir førsteinntrykket en god pekepinn på tilstanden. Ser den hel og ren ut? Ta gjerne utgangspunkt i noen av hovedkriteriene i CREW:

- Utgivelsesår - materiale eldre enn 5 år bør vurderes for kassering.
- Utlån - hvor mange utlån mediet har hatt, og når siste utlån ble gjort er nyttig å vite.
- Forlag – flere forlag gir bare ut en bok eller to, gjerne med dårlig papirkvalitet og liten font i tillegg.
- Utseende – det er viktig å åpne hver bok. Selv om boka ser fin ut på utsiden, kan den ha overraskende innhold som mugg, blod, fluer, salamiskive og bind – ubrukt. Sidene kan være revet ut og personlige papirer kan være brukt som bokmerker.
- Antall – Noen populære titler kjøpes det inn flere eksemplarer av. De aller fleste bøker mister etter hvert sin popularitet.
- Aktualitet – her er det viktig å se på sist utlånt, bokens tema og forfatterjubileum. Ofte vil forlagene komme med nye utgaver ved jubileer, eller dersom et tema blir populært igjen.
- Kvalitet – det er slett ikke alle bøker som holder like høy kvalitet. Vær ekstra oppmerksom på baksidetekster som ser ut som det bibliotekar Ragnhild Malfang kaller *skrevet av fulle aper*.
- Bøker som har blitt elsket i hjel - altså slitte og ødelagte. Vurder å kjøpe nye utgaver. Det er jo ikke alltid det er mulig å få tak i, men det bør undersøkes.
- Bruk statistikken smart.

Det er også lurt å huske på hvilke muligheter du har gjennom innlån og fjernlån. Nettverket av bibliotek gjør at det ikke er noen grunn til å ha en størst mulig samling.

Prosessen med kassering kan oppleves som tidkrevende, men den gir stor gevinst. Et tips er å invitere til dugnad. Kanskje har du kontakt med andre skolebibliotekarer i kommunen eller i fylket som kan hjelpe. Mange synes det er enklere å kassere i en samling som ikke tilhører ens egen arbeidsplass. Det er fort gjort å se seg blind på egen samling, dens styrker og svakheter. Å være flere om å kassere gir også mye læring fordi man får mulighet til å diskutere og utvikle sin egen kasseringspraksis.

Kassering kan være utfordrende og føles feil for enkelte bibliotekansatte. Men, bibliotekenes samlinger ville raskt vokst ut av hyllene om de ikke ble røttet regelmessig. Det er stort tilfang av nye bøker, og hyllene ville ellers fylles raskt. Det skal også være plass til å

stille ut bøker med forsiden ut på de fleste hyllene. En hylle bør ideelt sett aldri være mer enn 80% full, for at det skal være enkelt å kunne stille ut, og ikke minst slik at det er enkelt å kunne ta ut en bok og sette innleverte bøker på plass igjen. Det er lite effektivt dersom du må rokkere flere hyllemeter med bøker hver gang du skal sette på plass bøker som er innlevert.

Du må ha tilstrekkelig plass i skolebiblioteket til arbeidsplasser og leseplasser for elevene. Å sette inn flere hyller løser ikke problemet, men skaper i stedet færre steder for elevene å være. Så lenge du ikke har ekspanderende vegger, må du bruke tid på å kassere i samlingen.

Som tidligere nevnt er samlingens alder en viktig parameter. I et skolebibliotek anbefales det å tenke at størstedelen av samlingen ikke bør være eldre enn fem til syv år. Noen kan være redde for å kassere noe verdifullt. Men, det er viktig å huske på at biblioteket normalt sett ikke har unike bøker i samlingen. Utenom innkjøpsprisen er det ingen stor økonomisk verdi i en samling. Følelsesmessig, for skolebibliotekaren som kjøpte inn materialet, kan imidlertid samlingen ha stor verdi. Dette er det viktig å være oppmerksom på. Det skal ikke være slik at man «verner om sine favorittbiter». Kasseringen skal utøves med faglighet basert blant annet på rådene i dette kapittelet og i CREW.

### Kasseringskandidatenes fremtid

Husk alltid å undersøke om Nasjonalbibliotekets depotbibliotek har behov for det kasserte materialet. De fleste biblioteksystemer har en funksjon som gjør dette enkelt å finne ut.

- I bibliotekets base må alltid eksemplar slettes. Dersom det er siste eksemplar, slettes også katalogposten.
- Vurder å ha boksalg eller å gi bort bøkene som er kassert. Husk bare på å stemple samtlige bøker med kassert eller utgått.
- Når bøker skal kastes, er det viktig å kaste dem på korrekt måte. Permer vil typisk være av et materiale som gjør at de må kastes i restavfallet. Riv av permene og kast papiret og permene hver for seg. For billedbøker må kvaliteten på papiret sjekkes nærmere. Kanskje er papiret av en glatt type som må kastes i restavfallet.
- Bokkunst er en egen kunstform. Ta gjerne vare på vakre bøker det kan lages bokkunst av. Dersom du har arrangement eller verksted i ditt bibliotek, kan det være en god ide å arrangere et verksted for bokbretting og bokkunst.

### Et eksempel fra skolebibliotekvirkeligheten

På en videregående skole skulle Buskerudgeriljaen i utgangspunktet bare bidra med å gjøre noen fysiske endringer på skolebiblioteket. Blant annet skulle det flyttes om på hyller og arbeidsplasser. Skolebibliotekaren mente at kassering ikke var nødvendig. Ved arbeidisdagens slutt hadde vi imidlertid kassert nærmere 500 bøker. Det viste seg at det var flere emner det ikke lenger ble undervist i på skolen, og hvor bøkene dermed ikke var aktuelle lenger. Selv en dyktig bibliotekar hadde oversett hyller fordi bøkene ikke lenger var i daglig bruk.

## 8. Velge og vrake: samlingsutvikling med vekt på kassering

På samme skole hadde vi en diskusjon om hvor mange bøker av Khalid Hussains bok *Pakkis* det var nødvendig å ha. *Pakkis* ble utgitt i 1986, og er det første litterære verket som ble skrevet på norsk av en ikke-europeisk innvandrer. Anbefalingen var å kassere alle, men bibliotekaren var motvillig og mente at dette fremdeles var en etterspurt bok blant både lærere og elever. Hun var redd for at dersom samtlige eksemplarer ble kassert, kunne det skape problemer for planlagte prosjekt eller i undervisningen. Hun mente den var en viktig bok som fremdeles burde være tilgjengelig. Noen uker etter besøket fikk vi en epost fra bibliotekaren. Hun skrev at da en av elevene skulle skrive en oppgave om integrering og innvandring, hadde hun gitt elevene flere bøker, deriblant *Pakkis*. Da læreren så at *Pakkis* var en av bøkene hadde læreren svart at boka var for gammel og at den ikke var relevant i en oppgave skrevet om emnet i dag. Historien er et godt eksempel på at også skjønnlitteratur blir utdatert.

De fleste kasseringsoppdragene til Buskerudgeriljaen ble etter grundige forberedelser gjennomført på to dager. Den første dagen ble alltid brukt til å kassere i samlingen og fjerne tomme bokhyller. Dag to ble brukt til ominnredning av bibliotekrommet. Bortsett fra arbeidstiden som ble benyttet av deltakerne, typisk tre fra fylkesbiblioteket og en ansatt på skolebiblioteket, var det ingen kostnader for bibliotekneier. Både eksisterende hyller og møbler ble benyttet. Gjennomgående ble det alltid forsøkt å plassere flest mulig hyller langs veggene. Dersom det var mulig, ble øverste hylle på bokhyllene plassert ute i bibliotekrommet alltid fjernet. Dette for å gi bedre siktlinjer i biblioteket og åpne opp rommet. På et gjennomsnittlig kasseringsoppdrag ble typisk mellom 15 - 25 % av samlingen kassert. Grunnleggende viktig for arbeidet var alltid å sikre at skolebibliotekaren tok den endelige avgjørelsen av hva som skulle kasseres. Den lokale kunnskapen om målgruppene og samlingen må alltid ivaretas når man kasserer.

### Lurt å huske på

- Bibliotek, ikke arkiv eller museum.
- Leselyst og leseglede.
- Skolebiblioteket er en pedagogisk ressurs til støtte for den enkelte elevs læring.
- Ingen elever er like, derfor må du passe på å ha noe for alle.

### Hvordan lære mer om samlingsutvikling

For å utvikle sitt eget faglige nettverk og dele kunnskap, er det nyttig å knytte seg opp til ulike grupper som finnes på Facebook, for eksempel Skolebibliotekarer i Norge og Skolebibliotekarer i ungdomsskole og videregående skole. På Facebook finner du nyttige råd,



du kan få hjelp til praktiske spørsmål, du kan utveksle erfaringer med andre eller du kan finne grupper for bokbyting.

## Mediebudsjett

En utfordring i mange skolebibliotek er at man har svært begrensede mediebudsjett. Men selv med lite penger til nye medier, må det likevel kasseres. Dersom det blir huller i samlingen på grunn av kassering, må dette informeres om til nærmeste leder. Kanskje er det rom for å bevilge ekstra midler til samlingsutvikling.

Veksten i tilgangen til, og bruk av digitale medier er økende. Elever og lærere vil etter hvert forvente å få tilgang til boka både på papir og digitalt. Særlig e-lydbøker er etterspurt. En stor utfordring med å tilby e-lydbøker er at bibliotekene må betale en høy pris med dagens forretningsmodeller. I de fleste fylkene vil det være konsortier å koble seg på for ulikt digitalt innhold som e-bøker og digitale aviser og tidsskrifter.

Dersom du har begrenset litteraturkunnskap, anbefales det å benytte Biblioteksentralens medievalg. De tilbyr bokpakker til både grunnskoler og videregående skoler. Vær oppmerksom på kommunen eller fylkeskommunens innkjøpsregler. Normalt vil biblioteket være bundet av kommunens eller fylkeskommunens rammeavtaler på innkjøp.

Kjøp gjerne inn på etterspørsel fra elever og lærere. Det gir en mer relevant samling og du fremstår som positiv og lydhør overfor elevenes og lærernes ønsker. Kjøpe inn relevant og ny faglitteratur til lærerne.

Dette kapittelet har handlet om samlingsutvikling og dens sentrale betydning for å gi et best mulig tilbud til skolebibliotekets målgrupper. Gjennom retningslinjer og eksempler er det også vist hvordan kassering kan gjøres på en enkel og faglig god måte. Når kassering inngår som del av den daglige driften er det også enklere å sikre en fortsatt relevant samling.

## Litteratur:

- Bishop, R. S. (1990). Mirrors, windows, and sliding glass doors. *Perspectives*, 6(3), ix–xi.
- Folkebibliotekloven. [1985]. Lov om folkebibliotek. [LOV-1985-12-20-108]. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1985-12-20-108>
- Forskrift til opplæringslova. [2006]. [FOR-2006-06-23-724]. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724>
- IFLA (2015). *IFLAs retningslinjer for skolebibliotek*. 2. rev. utg. Hentet fra <https://skolebib.wpengine.com/wp-content/uploads/2020/03/ifla-school-library-guidelines-nr-1.pdf>
- Kelly, M. & Hibner, H. (u.å.). Awful Library Books: Hoarding is not collection development. [awfullibrarybooks.net](http://awfullibrarybooks.net)
- Koontz, C & Gubbin, B (2010). *IFLA Public Library Service Guidelines*. de Gruyter.
- Larson, J. (2011). *CREW Håndbok i samlingsutvikling for bibliotek*. (J. Røgler, oversetter og tilrettelegger for norsk utgave). Buskerud fylkesbibliotek. Hentet fra

## 8. Velge og vrake: samlingsutvikling med vekt på kassering

<https://vikenfylkesbibliotek.no/wp-content/uploads/2020/01/H%C3%A5ndbok-i-samlingsutvikling-for-bibliotek-2018.pdf>

Norsk Bibliotekforening (2007). Veiledende etiske retningslinjer for bibliotekansatte. Hentet fra

<https://norskbibliotekforening.no/wp-content/uploads/2021/03/Veiledende-etiske-retningslinjer-for-bibliotekansatte.pdf>

Opplæringslova. [1998]. *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. [LOV-1998-07-17-61].

Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Røgler, Jannicke og Tord Høivik (2015). Levende bøker og død kapital: Omløpstallet som styringsverktøy. *Nordisk Tidsskrift for Informationsvidenskap og Kulturformidling* 4(3) s. 51-64.

Tveit, Å.K.(Red.). (2006). *Velge og vrake: Samlingsutvikling i folkebibliotek*. Biblioteksentralen.

Tønsberg og Færder bibliotek (2021). Plan for samlingsutvikling. Hentet fra

<https://sites.google.com/a/tnb.no/plan-for-samlingsutvikling/>

*Heidi Kristin Olsen*

9. Tallenes tale: Metoder for kartlegging av bibliotekets ressurser og bruk

**Dette kapitlet er ikke digitalt tilgjengelig.**



Del 3  
Litteraturen i skolen



## 10. Lystlesingens betydning

### Innledning

Formålet med dette kapittelet er å undersøke lystlesingens betydning som estetisk erfaring og egenverdi for leseren, og lystlesingens betydning for læring. Tradisjonelt assosieres lystlesing med lesing i fritiden: lesing i hjemmet og i uformelle læringsarenaer som biblioteket. Skolen på sin side gir formell leseopplæring og evaluerer elevenes leseforståelse og skoleprestasjoner. Spenninger mellom lystlesing og obligatorisk lesing går som en rød tråd gjennom skolens og skolebibliotekets historie i Norge (Frisvold & Tveit, 2023). I utdanningspolitikk for leseopplæring prioriteres gjerne skolebiblioteket sist (Sensenig, 2010/2011), til tross for at tilgang til interessant litteratur i skolen er en grunnleggende forutsetning for stimulering av leselyst og læring. Prioritering av lystlesing i skolen er under press fra mange ulike hold. Brennende spørsmål blir derfor: Hva vet vi om lystlesingens betydning for barn og unge? Hva vet vi om lystlesingens betydning for læring? Kan skolebibliotekarer begrunne prioritering av lystlesing i skolen med henvisning til forskning?

### Metode

Jeg undersøker disse spørsmålene i lys av skjønnlitterære og vitenskapelige kilder. Jeg presenterer enkelte skjønnlitterære forfatteres beretninger om lystlesingens egenverdi for barn og ungdom. I internasjonal forskningslitteratur er ulike begreper om lystlesing i bruk: «reading for pleasure», «reading engagement», «independent reading», «free voluntary reading» og «reading motivation». Jeg undersøker forskning om lystlesingens betydning med utgangspunkt i disse begrepene. Felles for begrepene er at de dreier seg om frivillig lesing av litteratur som leseren velger selv. I analysen av dette benytter jeg begrepene lystlesing og frivillig lesing om hverandre.

Jeg presenterer forskningsresultater om lystlesingens betydning for barn og unge publisert i vitenskapelige monografier, antologier og artikler i fagfelleverderte vitenskapelige tidsskrifter. Presentasjonen avgrensner jeg til spesifikke dimensjoner ved lystlesingens betydning: lystlesing av skjønnlitteratur og sakprosa, lystlesing og læring, lystlesing i språklig og kulturelt mangfold, skolebibliotekets og skolebibliotekarens betydning for lystlesing, og lystlesing og bruk av digitale medier. Jeg inkluderer både eldre og nyere kvalitative og kvantitative studier som er egnet til å belyse forskningsspørsmålene. Til slutt sammenfatter jeg resultatene og drøfter lystlesing og skolebibliotek i et demokratisk perspektiv.

### Lystlesing som estetisk og eksistensiell erfaring

Skjønnlitterære forfattere gir oss sterke vitnesbyrd om lystlesingens betydning som estetisk erfaring. Estetisk erfaringer er kunstopplevelser. De engasjerer sansene, følelsene og intellektet (Rosenblatt, 1981). Den afro-amerikanske forfatteren og poeten Maya Angelou formidler lystlesing som estetisk, eksistensiell og frigjørende erfaring i sin autobiografi *I Know Why the Caged Bird Sings* (Angelou, 1984). Angelou vokste opp hos sin bestemor på 1930-tallet i sørstatene i USA da raseskillet var institusjonalisert. Maya kom i kontakt med Mrs. Flowers, som handlet i bestemorens lille kolonial. Mrs. Flowers visste at Maya var glad i å lese og flink på skolen. Hun visste også at Maya ikke snakket i timene. Mrs. Flowers inviterte Maya hjem til seg. Hun leste dikt høyt for Maya og fremførte diktene på en måte som gjorde dypt inntrykk på Maya. «Take his book of poems and memorize one for me. Next time you pay me a visit, I want you to recite,» sa Mrs. Flowers. Slik oppfordret hun Maya til både å lese og fremføre poesi. Dette, i kombinasjon med samtalene om poesien, bøkene og livet, ble starten på et vennskap som fikk avgjørende betydning for Mayas liv og utvikling.

Mrs. Flowers åpnet biblioteket sitt for Maya. Biblioteket inneholdt i hovedsak bøker skrevet for voksne. Her fikk Maya låne de bøkene hun ville, på den betingelse at hun leste dem høyt; det vil si at hun brukte og hevet sin egen stemme. Tilgangen til et helt bibliotek, Mrs. Flowers' engasjerte litteraturformidling, Mayas lystlesing og samtalene om litteraturen og livet, gjorde Maya til en lidenskapelig leser. Leseopplevelsene stimulerte Mayas sanser og emosjonelle og intellektuelle utvikling, og bidro til at hun banet seg vei gjennom grunnskolen, videregående skole og høyere utdanning og skapte seg et liv som poet og forfatter. Gjennom lesingen oppdaget Maya muligheter hinsides livet i fattigdom under raseskillet, og ikke minst ble hun bevisst sine egne ressurser.

Maya hadde blitt voldtatt av en nærstående mann. Ingen snakket med Maya om voldtekten. Det kan ha medvirket til at Maya sluttet å snakke. Gjennom lesingen og samtalene om litteraturen overskred Maya disse traumatiske opplevelsene. Maya Angelous beretning om sine leseopplevelser som barn gjennom kontakten med Mrs. Flowers og tilgang til hennes bibliotek, illustrerer et sentralt poeng i forbindelse med litteraturformidling: performativ litteraturformidling og deling av leseopplevelser er grunnleggende forutsetninger for stimulering av lysten ved teksten (Skjerdingsstad & Linhart, 2020).

Et annet vitnesbyrd om lystlesing som estetisk og eksistensiell erfaring formidler Mustafa Can i sin bok *Tett inntil dagene - Fortellingen om min mor* (Can, 2008). I boken bearbeider Can forholdet til sin døende mor. Forholdet til henne hadde vært preget av avstand. Moren var analfabet og uten utdanning, mens Mustafa Can ble en lidenskapelig leser og forfatter.



Mustafas liv som barn i Kurdistan begrenset seg til landsbyen. Skoledagen begynte med at barna måtte bekjenne i kor: «Jeg er tyrker, jeg er rettferdig, jeg er flittig» (Can, 2008, s. 62). Tyrkisk historie ble «... med vold og tvang [...] banket inn i de kurdiske barnehodene våre av fedrelandselskende tyrkiske lærere fra Ankara og andre tyrkiske byer» (s. 62).

Etter hvert flyktet Mustafas familie til Sverige. Mustafa lærte å lese svensk. Han skriver at han nærmet seg biblioteket som en helligdom. Hvis de første sidene i boka han lånte på biblioteket var fylt av spenning, av liv og drømmer, død og mareritt, gikk han med nesa som limt til permene, rett på syklistene, iblant på et tre, på busker eller andre mennesker (s. 64).

Straks jeg begynte å lese, hensatte boka meg i en tilstand der tid og rom ble opphevet og alle verdslige bekymringer forsvant. Skikkelsene i boka fremsto som virkelige mennesker i en virkelig verden. Jeg elsket historienes strevsomme, ydmyke og gode mennesker; men først og fremst likte jeg de motsetningsfylte og de eventyrlyste, som rev seg løs fra en kjedelig hverdag og kastet seg ut i fremmede verdener (Can, 2008, s. 65).

Da Mustafa gikk i syvende klasse, fortalte en kamerat i niende klasse at de hadde lært om August Strindberg på skolen. Vennen fortalte at Strindberg var best. Han var Sveriges største og mest kjente forfatter gjennom tidene.

Mustafa ville lese Strindberg. Han ville ikke vente til niende klasse. Bibliotekaren på folkebiblioteket gav Mustafa et eksemplar av Strindbergs *Røda Rummet*. Hun ønsket ham god lesing og bad ham om å fortelle henne om boken når han hadde lest den ferdig. Selv om Mustafa bare forsto bruddstykker av *Røda Rummet*, ble boken døråpneren for ham til skjønnlitteraturen, til «voksen»-bøkene og de litterære klassikerne. Innen Mustafa var 18 år hadde han lest en stor del av den internasjonale, klassiske skjønnlitteraturen. Lesingen, og etter hvert skrivingen, åpnet mulighetene for Can til å bearbeide det smertelige avstandsforholdet til moren. Boken er en beretning om hvordan Can etter hvert ser henne med nye øyne. Han oppdager, og blir i stand til å verdsette morens styrke, utholdenhet og lojalitet gjennom et langt og krevende liv.

Lesing som estetisk erfaring virker på barn helt fra de er små. «Musikken» i litterære tekster, rim og rytmer gjør at barn fryder seg over ordspill i regler, vers, sanger og tekster som de ikke forstår. Språket gir dem sterke sanselige opplevelser som fyller dem med glede. Et sjeldent vitnesbyrd om dette finner vi i Louise Glücks beretning om sine aller første leseopplevelser av lyrikk.

I read early, and wanted, from a very early age, to speak in return. When, as a child, I read Shakespeare's songs, or later Blake and Yeats and Keats and Eliot, I did not feel exiled, marginal. I felt, rather, that this was the tradition of my language: my tradition, as English was my language. My inheritance. My wealth. Even before they've been lived through, a child can sense the great human subjects: time which breeds loss, desire, the world's beauty (Glück, 1994, s. 7).

## 10. Lystlesingens betydning

Dette er et oppsiktsvekkende vitnesbyrd om kunstens magi og et barns mottagelighet for litterære opplevelser i svært ung alder. Den estetiske erfaring har kvaliteter som ingen andre erfaringer gir, og stimulerer barn og unges kreativitet. Glück er lyriker. Hun fikk Nobelprisen i litteratur i 2020. Louise Glück, i likhet med Maya Angelou og Mustafa Can, lystleste blant annet skjønnlitteratur og lyrikk som var skrevet for voksne. Personer i deres nærhet satte dem på sporet av disse tekstene som de valgte å lese fordi de ønsket og trengte disse leseopplevelsene. Lystlesingen skapte og tilfredsstilte et estetisk, intellektuelt og eksistensielt begjær.

I forbindelse med litteraturformidling er dette en viktig påminnelse om kunstens magiske potensial og kraft. Barn og unge kan få sterke sanselige, emosjonelle og intellektuelle opplevelser gjennom lystlesing av skjønnlitteratur og lyrikk. De opplever «musikk» i rim, regler, dikt eller sanger gjennom høytlesing og ved å lese og synges selv. Unge som lytter til musikk får gjerne inspirasjon til å lese poesi, og til å skrive egne tekster. Rap, slampoesi og musikktekster er eksempler på dette, for eksempel tekster av Bob Dylan, den norske duoen Karpe Diem og den norske artisten Girl in Red. Lystlesing har stor betydning for utvikling av språkbevissthet, utvikling av lese- og skrivekyndighet (Barton, 2007; Tonne & Pihl, 2015) og kreativitet. Vi bør aldri undervurdere kunstens potensial for å berøre barn og unge. Vi bør heller ikke undervurdere leserens ønsker og behov, verken med utgangspunkt i alder, kjønn, sosiokulturell bakgrunn eller språklige forutsetninger, jf. (Bugge & Berget, 2023). Når først leserens begjær for lystlesing er vekket, leser hun gjerne bøker som er beregnet for eldre barn, eller til og med beregnet for voksne. Friheten til å velge bok selv og lese den fra perm til perm, eller legge den til side, er et grunnleggende premiss for utvikling og vedlikehold av leselyst.

Rosenblatt skiller mellom en estetisk og en efferent lese måte og leseopplevelse (Rosenblatt, 1981). En estetisk leseopplevelse engasjerer leserens sanser, følelser og intellekt med utgangspunkt i kunstneriske litterære og visuelle virkemidler. Leseren kan oppleve intens glede, spenning, fryd, sorg, skrekk, identifikasjon eller undring, for bare å nevne noen mulige estetiske leseopplevelser. En efferent lese måte har som formål å innhente informasjon eller kunnskap for å finne svar på spørsmål. En efferent lese måte har en dominerende plass i skolen. Imidlertid er det ifølge Rosenblatt et kontinuum mellom estetisk og efferent lesing (Rosenblatt, 1981). Empiriske studier viser at barn og unge lystleser både skjønnlitteratur, lyrikk og sakprosa.

## Lystlesing av skjønnlitteratur og sakprosa

Barn og unge lystleser i alle sjangrer. Tilgang til et bredt og oppdatert litteraturutvalg er en vesentlig forutsetning for utvikling og vedlikehold av leselest. Antologien *Young People Reading. Empirical Research Across international Contexts* inneholder interessante funn om ungdommers frivillige lesing og leseopplevelser (Arizpe & Hodges, 2018). Undersøkelsene baserer seg på intervjuer og et bredt utvalg av etnografiske studier i Europa, Canada, Sør-Amerika, Afrika og Midtøsten. Et gjennomgående funn er at ungdommene forbinder fortid, samtid og framtid og bearbeider sine egne livserfaringer i lys av skjønnlitteraturen de leser. Flere av ungdommene er sosialt utsatt som følge av levekår, kvinneundertrykking eller sosial og politisk vold i samfunnet de lever i. Lesingen gjør ungdommene i stand til å sette ord på egne livserfaringer. For noen ungdommer får leseopplevelsene eksistensiell betydning og blir avgjørende for veivalg i livet slik Maya Angelou, Mustafa Can og Louise Glück dokumenterer. Formidling av litteratur som gir mulighet for identifikasjon er viktig. Like viktig er skjønnlitteratur og sakprosa som utfordrer leseren, som åpner leseren for helt nye verdener, livserfaringer, levemåter og veivalg i livet (Hagen, 2023).

Noen ungdommer søker skjønnlitteratur som ikke knytter an til deres egne livsvilkår, rett og slett av nysgjerrighet, eller fordi de trenger emosjonell og mental avstand til vanskelige eller traumatiske opplevelser. Ved å lese om mennesker som lever helt andre liv, åpner verden seg for ungdommene. De oppdager mangfoldet i levekår og livserfaringer. De ser nye muligheter med betydning for veivalg i eget livsprosjekt. Lesingen kan i dette perspektivet få en frigjørende dimensjon (Freire & Macedo, 2005).

Jones og Shackelford poengterer at sosial klasse og kjønn spiller en sentral rolle når barn og unge bearbeider sine leseopplevelser og forestiller seg sin egen framtid. Utsatte barn og unge reflekterer over sin egen marginale posisjon i samfunnet og utvikler motnarrativer som motsetter seg nedvurderinger de utsettes for (Jones & Shackelford, 2013). Tilsvarende motnarrativer beskrives i andre studier (Pihl & Van der Kooij, 2016).

Barn og unge lystleser fordi de opplever lesingen som meningsfull. Meningsfulle leseopplevelser er et framtrædende kjennetegn ved lese- og skrivepraksiser i situasjoner og miljøer utenom skolen, ifølge New Literacy Studies (NLS) (Barton, 2007; Barton et al., 2000; Heath, 1982). New Literacy Studies analyserer lese- og skrivekyndighet som sosiokulturelle praksiser. Dette er et begrep om lese- og skrivekyndighet som skiller seg fra begrepet «leseferdighet» som står sterkt i skolen (Gee, 2015; Street, 2017). Et begrep om lese- og skrivekyndighet som sosiokulturell praksis legger til rette for utvikling av en kultur for lesing i skolen, som er viktig i forbindelse med lystlesing. Utvikling av en kultur for lesing forutsetter tilgang til et bredt litteraturutvalg (Sensenig, 2010/2011). Jeg drøfter utvikling av en kultur

## 10. Lystlesingens betydning

for lesing nærmere i avsnittet om skolebibliotekets og skolebibliotekarens betydning. Gode leseopplevelser stimulerer et begjær for lesing.



*Elever fordypet i lystlesing i skolebiblioteket ved Elvebakken videregående skole.  
Fotograf: Sondre Namløs Lassen*

Mange barn og unge har lidenskapelige interesser som de forfølger og utforsker gjennom lesing. Interessene er like mangfoldige som barn og unge er mangfoldige. I et leselystprosjekt intervjuet forskere elever om hva de likte å lese (Pihl, 2012). En gutt svarte at han ikke leste. Men i løpet av intervjuet kom det fram at guttens store lidenskap var å lese datamanualer på engelsk. Han regnet ikke dette som lesing, fordi han assosierte lesing med skjønnlitteratur. Skolen hadde muligens formidlet at lystlesing først og fremst dreide seg om lesing av skjønnlitteratur. Dette eksemplet illustrerer at skolebibliotekarer og lærere bør formidle at lystlesing dreier seg om frivillig lesing i alle sjangrer. Gutten som lystleste datamanualer på engelsk, var drevet av utforskertrang. Han leste for å løse dataproblemer han var glødende opptatt av (Pihl, 2012).

Et annet overraskende og interessant vitnesbyrd om lystlesing av sakprosa, gir en trespråklig ungdom ved et universitet i England. Zee studerte jus på bachelornivå. Hun behersket de tre offisielle språkene kinesisk, engelsk og malay. Det hun aller helst lystleste, var juridisk litteratur. På spørsmål om hva hun leste på sengen, var svaret litt nølende, og overraskende: konstitusjonen i Malaysia. Konstitusjonen i Malaysia minnet henne på hvorfor hun studerte juss. Hun opplevde glede ved å lese om konstitusjonen i Malaysia. Lesingen var meningsfull for henne på et intellektuelt og emosjonelt nivå (Chong, 2018; Hodgson, 2020).

Dette er et godt eksempel på kontinuitet mellom en efferent og estetisk lese måte (Rosenblatt, 1981).

Begge disse eksemplene belyser at barn og unges interesser er mangfoldige og uforutsigbare. De søker kunnskap og utforsker spørsmål de er brennende opptatt av, som de vil ha svar på. Når de først har opplevd leseglede, kan de gjerne lese svært varierende litteratur med hensyn til sjangrer, temaer og kompleksitet. Enkelte elever blir «hektet» på én sjanger, forfatter eller bokserie, og blir uinteressert i å lese noe annet. Uansett elevenes leseerfaringer, preferanser og interesser, er det viktig at skolebibliotekaren formidler bredt både skjønnlitteratur og sakprosa.

Skolebibliotekarens litteraturformidling er en viktig «døråpner» for alle typer lesere: «lesehester», de som har funnet sine favoritt forfattere og sjangere, de som har begrenset leseerfaring og de som har utfordringer med å lese (Bugge & Berget, 2023; Olsen & Tveit, 2023; Hagen, 2023).

### Lystlesing, utforskning og læring

Store internasjonale vitenskapelige studier dokumenterer positive forbindelser mellom lystlesing, leseforståelse og læring. Lystlesing fører til at lystlesere vet mer, forstår mer og tenker og reflekterer mer enn elever som leser lite eller ingenting (Jerrim & Moss, 2019; Krashen, 2004; Roe, 2020; Roe & Taube, 2009; Sullivan & Brown, 2015; Torppa, 2020). En longitudinell studie av 2500 grunnskoleelevers lystlesing gjennom hele grunnskolen, undersøkte elevenes leseflyt og leseforståelse og hvor ofte elevene lystleste ulike tekster (bøker, magasiner/tidsskrifter, aviser og digital lesing) (Torppa et.al., 2020). Forskerne fant at de elevene som leste mest bøker hadde best leseforståelse. Forskerne fant en negativ sammenheng mellom digital lesing og leseferdigheter (Torppa et.al., 2020). I avsnittet om lystlesing og digitale medier redegjør jeg for forskning som kan bidra til å forklare dette overraskende resultatet (Mangen, 2021).

Lystlesing har signifikant betydning for utvikling av elevers ordforråd og også elevers matematiske ferdigheter. Et stort ordforråd er positivt når elever skal løse matematikkoppgaver som ofte inneholder betydelige mengder tekst. Et svært interessant funn er at lystlesing påvirker ungdommers kognitive utvikling i ungdomsårene i sterkere grad enn foreldres utdanningsbakgrunn (Sullivan & Brown, 2015). Det indikerer at omfattende lystlesing er et viktig bidrag, kanskje det aller viktigste, til utjevning av sosiale forskjeller. Store kvantitative studier av lystleseres leseforståelse og leseprestasjoner bekrefter dette (Roe, 2020; Roe & Taube, 2009; Strand, 2021). Roe og Taube dokumenterer at elever som i utgangspunktet hadde lav sosioøkonomisk status og lavt leseengasjement, men som

## 10. Lystlesingens betydning

engasjerte seg i omfattende frivillig lesing, oppnådde den sterkeste forbedringen av leseprestasjoner i PISA i 2006. Disse elevene oppnådde bedre resultater i lesing enn barn med høyere sosioøkonomisk status som ikke lystleste (Roe & Taube, 2009). Disse forskningsresultatene indikerer at å gi elever tid til å lystlese i skolebiblioteket og i klasserom, kan bli et avgjørende bidrag til å styrke elevenes leseglede og leseengasjement og bli et signifikant bidrag til utjevning av sosiale forskjeller.

En studie av PISA-resultatene i lesing blant 15-åringer i 35 land i 2009 dokumenterer «den skjønnlitterære effekten»: «We find strong evidence that frequently reading fiction books is associated with higher reading scores and that this relationship is found within almost every OECD country» (Jerrim & Moss, 2019, s. 197). Med andre ord: jo oftere og jo mer ungdommene leste skjønnlitteratur, jo bedre leseforståelse oppnådde de. Vi ser altså at store kvantitative internasjonale studier dokumenterer signifikant positiv effekt av lystlesing av skjønnlitteratur på leseforståelse og læring.

Norske elevers lesevaner og holdninger til lesing har imidlertid utviklet seg i negativ retning siden PISA 2000. I 2000 svarte en tredel at de ikke leste for fornøyselsens skyld. I 2018 svarte halvparten av respondentene at de ikke lystleste for fornøyselsens skyld. Norske elevers holdninger til lesing er blant de minst positive i OECD, ifølge Roe (2020, s. 107). Roe peker samtidig på at PISA resultatene viser at sammenhengen mellom holdninger til lesing og leseprestasjoner er tydelig (s.107). Det er sterke grunner til å revurdere norsk utdanningspolitikk i lys av de negative resultatene om norske elevers lesevaner, samt forskning om lystlesingens positive betydning. Jeg kommer tilbake til dette i den avsluttende drøftingen.

Sullivan undersøkte betydningen av lystlesing i et livsløpsperspektiv: lesevaner og resultater av leseforståelse i 16 års alder og 42 års alder for begge kjønn (Sullivan, 2015). Sullivan fant at lystlesing i barneårene har en positiv langtidseffekt på leseforståelse og vokabular i voksen alder. Sullivan konkluderer med at det ikke bare er hvor mye man lystleser som barn og som voksen, men hva man lystleser som betyr noe for leseforståelsen. «People who read high-brow fiction (such as classic fiction and contemporary fiction) made the greatest vocabulary gains» (Sullivan, 2015, s. 6). De som leste klassisk skjønnlitteratur og samtidslitteratur utviklet størst vokabular og oppnådde best leseforståelse.

Sullivan fant også at blant voksne varierte lesevanene med lesernes utdanningsnivå. Blant voksne var det bare fem prosent med lav utdanning som leste skjønnlitterær samtidslitteratur. Krim var populært uavhengig av leserens utdanningsnivå. Når det gjaldt sakprosa, var det liten variasjon i lesevaner avhengig av utdanningsnivå. Biografier og bøker om sport ble lest av alle, mens de med høyere utdanning leste litteratur om vitenskap, økonomi og politikk.

Sullivans konklusjon er, ikke overraskende, at det er en sterk positiv sammenheng mellom god leseforståelse og lesing av litterær kvalitet og det Sullivan betegner som kompleks litteratur (Sullivan, 2015). Dette er en utfordring til skolebibliotekarer om å reflektere over hva det vil si å formidle mangfoldig litteratur av litterær kvalitet og varierende kompleksitet, som kan treffe og utfordre lesere med svært ulike interesser, leseerfaringer og individuelle forutsetninger.

### Lystlesingens magi – leseglede og indirekte læring

Store internasjonale studier viser at lystlesing har en nærmest magisk effekt på mentalt velvære og læring. Vi har sett at skjønnlitterære forfattere målbærer hvilken glede sterke leseopplevelser gir. Nguyen et al dokumenterer at et kvarters lesing har målbar effekt på opplevelsen av velvære (Nguyen et.al., 2018). Krashen har gjennomført omfattende kvantitative studier av frivillig lesing i leseprosjekter i amerikanske skoler (Krashen, 2004). Tre elementer inngår: lesing av selvvalgt bok, vedvarende stillelesing og omfattende frivillig lesing. Krashen fant at elevene som deltok i leseprosjektene oppnådde bedre leseforståelse, bedre skrivekyndighet, større vokabular, bedre ortografi og bedre kompetanse i grammatikk enn de elevene som ikke deltok i frivillig lesing. Frivillig lesing hadde positive effekt på læring også blant elever som leste på engelsk som andrespråk, og blant elever som leste på et fremmedspråk (Krashen, 2004). Like viktig som disse resultatene på lesetestene var ifølge Krashen at omfattende frivillig lesing skapte leseglede og lese- engasjement. Lesingen fremmet kognitiv utvikling og reduserte også elevens vanskeligheter med å skrive. Frivillig lesing hadde positiv effekt på elevene emosjonelt og intellektuelt, og styrket deres lese- og skrivekyndighet (Krashen, 2004). Krashen dokumenterer at lystlesingen har positiv betydning for hele mennesket; utvikling av tanker, følelser, læring, mental utvikling og forholdet mellom lesing og skriving. Det er et intimt og gjensidig forhold mellom utvikling av lese- og skrivekyndighet og læring, hvilket også forskere innenfor New Literacy Studies dokumenterer (Gee, 2015; Street, 2017; Street, 2005).

I følge Krashen ligger makten og magien i frivillig lesing i at læringen skjer indirekte. Den som leser frivillig, er oppslukt av leseopplevelsen. Samtidig tilegner hun seg ordforråd, ortografi, grammatikk, leseforståelse, kulturforståelse og kunnskap uten at hun tenker over det. Læring og kognitiv utvikling skjer i stor grad indirekte under lystlesing. Lesegleden skaper et begjær for videre lesing, som i sin tur fører til mengdelesing. Leseren utvikler et selvstendig lese- engasjement. Krashens resultater sammenfaller med analysene innenfor New Literacy Studies. New Literacy Studies legger til grunn at lese- og skrivekyndighet er sosiokulturelle

## 10. Lystlesingens betydning

praksiser. Mennesker engasjerer seg frivillig i lesing og skriving når de opplever det som meningsfullt (Barton, 2007; Gee, 2015; Street, 2003). Meningsfulle leseropplevelser er med andre ord en nøkkel til leseglede og frivillig lesing både i og utenfor skolen.

I en stor studie av frivillig lesing stiller Topping et al. et retorisk spørsmål: «Does practice make perfect?» (Topping et al., 2007). Forskerne undersøker om mengdelesing i seg selv er tilstrekkelig til å gi økte prestasjoner i lesing på alle klassetrinn. Studien ble gjennomført blant 45.670 elever i USA på trinn 1-12. Konklusjonen er interessant. Forskerne finner at det er positiv sammenheng mellom mengdelesing og leseengasjement og prestasjoner i lesing på alle klassetrinn. Men mengdelesing av litteratur av høy litterær kvalitet var nødvendig for å oppnå store forbedringer i skoleprestasjoner, og spesielt blant de eldste elevene. Vi ser igjen at forskerne dokumenterer den positive betydningen av lesing av litterær kvalitet. Topping et als analyse samsvarer med Sullivans funn som jeg har redegjort for ovenfor (Sullivan, 2015; Sullivan & Brown, 2015), men uten at Topping et al presiserer kvalitetsbegrepet nærmere (Topping et al., 2007). Dette inviterer skolebibliotekarer til å reflektere over kvalitetsbegrepet. I denne forbindelse er det verdt å peke på at litterær kvalitet ikke uten videre er synonymt med «vanskelig» tilgjengelig litteratur. Mange norske forfattere skriver kvalitetslitteratur som ikke er vanskelig tilgjengelig, eksempelvis Gro Dahle, Inger Hagerup, Alf Prøysen, Arne Svingen, Ingvild Rishøi, Inger Bråtveit, Vigdis Hjorth, Zeshan Shakar, Per Petterson, Maria Navarro Skaranger og Brynjulf Jung Tjønn (se lesetips i litteraturliste til slutt). Jeg utdyper ikke kvalitetsbegrepet nærmere her, men viser til Bugge og Bergets drøfting av kvalitetsbegrepet i denne forbindelse (Bugge & Berget, 2023).

Forskning viser at lystlesing av skjønnlitteratur innenfor fag og tverrfaglige emner styrker leseglede og læring (Morrow & Gambrell, 2001; Morrow et al., 1997; Pihl, 2012; Sørvik & Mork, 2016; Tonne & Pihl, 2012). Skolebibliotekarer kan for eksempel formidle skjønnlitteratur i forbindelse med naturfag-undervisningen. Stadig flere skjønnlitterære bøker behandler natur- og miljøspørsmål, for eksempel *Bienes historie* og *Blå skrevet* av Maja Lunde. Skjønnlitteratur om natur og miljø er egnet for litteraturformidling og lystlesing i videregående skole. Tilsvarende finnes skjønnlitteratur om historiske emner, samfunnsspørsmål eller helsefaglige problemstillinger som kan være interessant for elever å lystlese. Frivillig lesing av sakprosa i fag og tverrfaglige emner styrker også leseengasjement og læring. Strøksnes og Haraldsens *Havboka* kan for eksempel være egnet i videregående skole.



## Lystlesing i språklig og kulturelt mangfold

Et stort språklig og kulturelt mangfold preger barn og unges oppvekst og skolegang i vår tid. Samtidslitteratur på norsk tematiserer dette, og er godt egnet for lystlesing på videregående nivå, jf. bøker av for eksempel Sumaya Jirde Ali, Zeshan Shakar, Maria Navarro Skaranger og Brynjulf Jung Tjønn (se lesetips i litteraturliste til slutt). Stadig kommer nye litterære bidrag fra forfattere med flerkulturell bakgrunn i Norge. Skjønnlitteratur, lyrikk, musikktekster og prosa som tematiserer oppvekst og liv i det flerkulturelle Norge bør skolebibliotekaren inkludere i litteraturformidlingen rettet mot alle elever.

Mange barn og unge i norsk skole har et annet førstespråk/morsmål enn norsk. Uavhengig av minoritetsstatus bør elever som er lese- og skrivekyndige på morsmålet/førstespråket, eller som får morsmålsopplæring i skolen, få tilgang til litteratur på morsmålet som kan skape leseglede og lese lyst. Det flerspråklige biblioteket har litteratur på mer enn 70 språk, og har innbydende nettsider med god informasjon om bibliotekets samling, ressurser og tilbud: <https://dfb.nb.no/>. Samlingen inkluderer også tospråklige bøker på fremmedspråk og norsk, lydbøker og strømmetjenester. Skolebibliotekaren bør veilede elever om hvordan de kan låne bøker fra det flerspråklige biblioteket og samarbeide med morsmåls lærere og flerspråklige lærere om formidling av litteratur på elevenes førstespråk (Eri, 2017). Digitale plattformer kan benyttes i formidlingen der dette er mulig (se eget avsnitt om digitale medier nedenfor). Elever som er i ferd med å lære norsk, bør få tilbud om å lese tospråklige bøker på første- og andrespråket, og tilgang til tilrettelagt litteratur på norsk, for eksempel via Leser søker bok (Bugge & Berget, 2023).

Lystlesing på elevenes andrespråk (skolens undervisningsspråk) styrker andrespråkelevers leseengasjement, leseforståelse og skoleprestasjoner (Arizpe & Hodges, 2018; Axelsson, 2000; Elley, 2000; Krashen, 2004; Krashen et al., 2012). Elley studerte betydningen av lystlesing i «bokbadprogrammer» blant elever på barnetrinnet i skoler i Niue, Fiji-øyene, Singapore, Syd-Afrika og Solomon-øyene. «Bokbadprogrammene» ble iverksatt i skoler med små ressurser. Elevene «badet i bøker» i klasserom og på skolen. De fikk tilgang til et rikt litteraturutvalg. Andrespråkelevne lystleste skjønnlitteratur og sakprosa på skolens undervisningsspråk. Elley konkluderer:

The studies...are consistent in showing that a rich diet of high-interest reading materials has produced powerful language benefit for children learning in a second language, in developing countries, in a context where books are rare, and teachers are not highly educated. If a set of suitable books is provided in the classroom, and teachers are shown how to ensure that the children interact with them every day, the children become enthusiastic about the books, they learn the vocabulary and grammar of the books readily, and they improve their reading and writing skills simultaneously. Moreover, this appears to transfer their enhanced skill to other subjects of the curriculum that depend heavily on reading (Elley, 2000, s. 233-255).

## 10. Lystlesingens betydning

I Sverige ble et liknende «bokbadprosjekt» iverksatt i Rinkeby. Rinkeby er en forstad til Stockholm med lave levekår og hvor befolkningsandelen med minoritetsbakgrunn er høy. Mange av elevene har innvandret selv, eller de er født i Sverige og har foreldre som har innvandret. Resultatet av «bokbadprosjektet» var høye skoleprestasjoner på nasjonale prøver i svensk og andre fag blant både majoritetsspråklige elever og andrespråkelever (Axelsson, 2000). I Norge ble et «bokbadprosjekt» iverksatt ved to skoler med norskspråklige elever og mange andrespråkelever i perioden 2007-2011. I prosjektet samarbeidet skolebibliotekarer og lærere om elevenes lystlesing på skolebiblioteket, i folkebibliotek og i klasserommet. Elevene lystleste selvvalgte bøker (skjønnlitteratur og sakprosa) i norskfaget og naturfag (Tonne & Pihl, 2012). Resultatene sammenfattes slik:

In conclusion, our research documents a positive interrelationship between literature-based literacy education, student access to books in classrooms and libraries, voluntary reading of fiction and facts, and reading engagement in the language of instruction among first- and second language learners (Tonne & Pihl, 2012, s. 191).



*Elever lystleser en selvvalgt bok. Fotograf: Julia Nagelstad.*

Lystlesing styrker leseengasjement, læring og skoleprestasjoner både blant majoritetsspråklige elever og andrespråkelever som lystleser på skolens undervisningsspråk (Lance et al., 2000). Grunnleggende forutsetninger for de positive resultatene er litteraturformidling, bred litteraturtilgang i skolebibliotek og folkebibliotek, og lesing av selvvalgt bok i skolen i ulike sjangere av varierende vanskelighetsgrad.

## Skolebiblioteket og skolebibliotekarens betydning

Skolebiblioteket og skolebibliotekarer har stor betydning for utvikling av elevers lystlesing, læring og elevenes velvære (Krashen et al., 2012; Lance et al., 2000; Lance et al., 2010; Limberg, 2003; Lonsdale, 2003; Pihl, Van der Kooij, 2017; Sensenig, 2010/2011). Det er positiv sammenheng mellom bruk av skolebiblioteket og hvor ofte og hvor mye barn og unge leser, hvor glade de er i å lese, holdningene til lesing, og hvordan de ser på seg selv som lesere. For barn og unge fra lav sosioøkonomisk status er tilgang til skolebibliotek spesielt viktig (Mangen, 2021). En rekke studier utdyper dette og betydningen av samarbeid mellom skolebibliotekarer og lærere (Centerwall, 2022; Clark, 2018; Cremin & Swann, 2017; Gärdén, 2017; Hjellup, 2018; Limberg, 2003; Merga, 2022; Montiel-Overall, 2005; Pihl, Van der Kooij, et al., 2017; Rafste, 2005; Skjerdingstad & Linhart, 2020). Gjensidig respekt, avklaring av felles mål og ansvarsfordeling er sentralt. Formålet er å utnytte begge profesjonenes spisskompetanse best mulig.

Grunnleggende forutsetninger for utvikling av elevers leselyst er kvalifiserte skolebibliotekarer som formidler litteratur og veileder elevene, et godt utrustet og oppdatert skolebibliotek med hensyn til litteratur og digitale medier/læremidler og samarbeid mellom skolebibliotekaren, lærerne og skolens ledelse. Like viktig er et innbydende og egnet skolebibliotekrom (Evjen, 2023), at skolebiblioteket er bemannet med skolebibliotekar i hele skolens åpningstid, samt støtte i skolens personale og ledelse for arbeid med leselyst og skolebibliotek (Centerwall, 2022; Gärdén, 2017; Merga, 2022; Pihl, Van der Kooij, et al., 2017) og (Bøyum, 2023).

Antologien *Teacher and Librarian Partnership in Literacy Education in the 21st Century* (Pihl, Van der Kooij, et al., 2017) dokumenterer betydningen av partnerskap mellom skolebibliotekarer og lærere for utvikling av lystlesing, gode skolebibliotek og læring. Begrepet partnerskap brukes her om et planmessig tverrprofesjonelt samarbeid mellom skolebibliotekarer og lærere. En gjennomgående utfordring er imidlertid å få til et velfungerende tverrprofesjonelt samarbeid og partnerskap (Pihl, 2011). Internasjonale studier, norske studier og kapitler i denne antologien belyser og drøfter utfordringer i skolebibliotekar- og lærer samarbeid fra mange ulike innfallsvinkler (Moore, 2023). Flere forskere peker på at svak utdanningspolitisk prioritering av skolebibliotek er en strukturell barriere for skolebibliotekar- og lærersamarbeid og partnerskap (Eri, 2016, 2018; Sensenig, 2010/2011) og (Frisvold & Tveit, 2023). Samtidig viser forskningen at samarbeid og partnerskap faktisk er mulig. Jeg kommer tilbake til disse problemstillingene i den avsluttende drøftingen.

Skjerdingstad og Linhart undersøker skolebibliotekenes og skolebibliotekarenes betydning for utvikling av en kultur for lesing i skolen. De hevder at for leseren blir

## 10. Lystlesingens betydning

litteraturen til når leseren blir oppmerksom på at en spesifikk tekst eller bok finnes. Slik løfter de fram litteraturformidling som helt avgjørende for utvikling og vedlikehold av leselyst og en kultur for lesing. God litteraturformidling tar ifølge Skjerdingstad og Linhart utgangspunkt i barnets eller ungdommens leserhistorie på godt og vondt; det vil si leserens gode og negative leseropplevelser (Skjerdingstad & Linhart, 2020). Slik litteraturformidling er mulig fordi skolebibliotekaren har regelmessig kontakt med elevene og lærer å kjenne deres leserhistorier. Velfungerende skolebibliotek og skolebibliotekarer bidrar til utvikling av en kultur for lesing i skolen, som fremmer leselyst.

I en kultur for lesing er elevene, lærerne og skolebibliotekarene omgitt av bøker i skolebiblioteket og klasserommet. De bruker bøkene daglig til både lystlesing og faglig arbeid. I en kultur for lesing lystleser elever, skolebibliotekarer og lærere en selvvalgt bok (Cremin, 2014; Cremin et al., 2009). Tid til frivillig lesing og tilgang til et bredt litteraturutvalg i klasserommet og skolebiblioteket kjennetegner en kultur for lesing. Dette er til forskjell fra en mer tradisjonell tilnærming til lesing og litteratur, hvor læreren pålegger elevene å lese læreboktekster, digitale tekster eller utdrag fra skjønnlitterære verk. Det er ikke holdepunkter i forskning for at lesing av lærebøker eller utdrag fra skjønnlitterære verk skaper leselyst. Derfor er det viktig at skolen gir alle elever tilgang til litteratur som interesserer dem, tid til lesing av en selvvalgt bok for gledens skyld, og mulighet til å lese selvvalgt bok både i norskfaget og i andre fag og emner (Olsen & Tveit, 2023; Hagen, 2023).

I en kultur for lesing deler elever leseopplevelser med hverandre i uformelle samtaler, i samtalegrupper, bokanmeldelser, BookTok eller på andre digitale plattformer. Utveksling av leseopplevelser muntlig og skriftlig i et sosialt fellesskap stimulerer lystlesing og innebærer samtidig en språkliggjøring av leseopplevelsen. Elevene utvikler refleksjonsnivået sitt og evnene til å formidle sine leseopplevelser og innsikt i kommunikasjon med andre i et sosialt fellesskap. Barn og unge gir hverandre lesetips og bokanbefalinger. Det er en meget viktig pådriver for videre lesing (Tonne & Pihl, 2012). I en kultur for lesing blir lesing «en måte å være i verden» på i klasserommet, i skolebiblioteket og i fritiden. Forskning viser at *alle* barn og unge kan utvikle et begjær for lesing uavhengig av individuelle forhold, under forutsetning av at de får tilgang til et interessant og differensiert litteraturutvalg av god kvalitet (Bugge & Berget, 2023), litteraturformidling og tid til å lystlese på skolen og i fritiden (Cremin & Swann, 2017; Elley, 2000; Elley & Mangubhai, 1983; Krashen, 2004; Krashen et al., 2012; Pihl, Van der Kooij, et al., 2017).

Skjerdingstad & Linhart understreker i sine studier av skolebibliotek at tilgjengelighet og formidling er nøkkelbegreper i utvikling av skolebibliotek og en kultur for lesing (Skjerdingstad & Linhart, 2020). En rektor ved Krokane skole i Florø forteller at de flyttet

skolebiblioteket fra et mørkt bomberom i kjelleren til et nytt lokale sentralt i skolen. De slo ut veggen mellom to klasserom og gjorde det om til et innbydende skolebibliotek:

Ungene henger rundt her, i vinduene...Det er attraktivt for elevene å være her. Det er levende. Det skjer noe her. Det er utstillinger ungene ser...Her samles sjakkklubben hver onsdag. Elevene ligger på gulvet, på puter. Finner seg til rette her. Biblioteket er et sted barna ønsker å være. [...] De blir veiledet inn i god litteratur – eller inn i all slags litteratur. De ser masse bøker. Mange opplever å vokse opp uten bøker. Dessuten: Skulebiblioteket gjør noe med opplevelsen av skulen (Skjerdingstad & Linhart, 2020, s. 164).

Kaupanger skole i Sogndal har et godt og omfattende skolebibliotek. Filosofien ved skolen er at bøkene skal være tilgjengelige for elevene i skolebiblioteket og i klasserom. En lærer ved skolen sier:

Vi har bøker i klasserommet. Hyller med bøker. Kvar elev har si hyllebok. Den tek dei fram når dei er ferdige med ei prøve, eller i vår daglege lesestund. Dei har og si eiga bok i sekken. Hyllebok og heimebok. Alltid ei bok i sekken. Dei les alltid to bøker på same tid (Skjerdingstad & Linhart, 2020, s. 163).

Et meget interessant eksempel på utdanningspolitisk prioritering av en kultur for lesing i skolen og skolebibliotek, er Agder-regionen, Lindesnes kommune, og Spangereid skole spesielt. Spangereid skole hadde i sin tid betydelige problemer og svake faglige resultater blant elevene. Med støtte fra Lindesnes kommune, ansettelse av ny rektor og samarbeid med lærerne om å prioritere leseglede, utvikling av en kultur for lesing og skolebibliotek, snudde skolen og kommunen den negative situasjonen ved Spangereid skole sosialt og faglig (Hjellup, 2018, s. 79-99). Kommunene og skolene i Agder-regionen prioriterer utvikling av leseglede og leseengasjement blant barn og unge 0-16 år. Lindesnes kommune henviser til Agder-regionens langtidspan i kommunens langtidspaner: Lindesnes' kommuneplan 2020-2032 og Lindesnes kommunes tiltaksplan for språk, lesing og skriving 2021-2032 (Lindesnes kommune, 2021). Lokalt forankrer skolene prioriteringene i skolens planer. Dette innebærer at leseglede, leseengasjement og skolebibliotek prioriteres i alle ledd i utdanning- og oppvekstsektoren i regionen. En slik politisk og institusjonell prioritering og forankring er en grunnleggende forutsetning for å lykkes i arbeidet med utvikling av leseglede, skolebibliotek og en kultur for lesing. Utvikling av en kultur for lesing (Gee, 2015) innebærer å behandle lese- og skrivekyndighet som sosial praksis i barn og unges liv i skolebiblioteket, i klasserommet, i skolearrangementer og blant familie og venner.

Skolebibliotekaren har ofte oversikt over eldre og nyere barne- og ungdomslitteratur. Det er verdifullt i arbeidet med leselyst i skolen. Dette er kompetanse som skolene trenger. Samarbeid og partnerskap mellom skolebibliotekar og lærer styrker litteraturformidlingen, det styrker regelmessig bruk av klasseromsbibliotek og skolebiblioteket og elevenes mulighet for lystlesing i fag og emner. Skolebibliotekaren vil med sin kompetanse kunne bidra til en

## 10. Lystlesingens betydning

progresjon i formidlingen av litteraturen til barn og unge, som er viktig for utvikling og vedlikehold av lese lyst (Bugge & Berget, 2023) og (Hagen, 2023).

Når elever deltar frivillig i lesesirkel på skolebiblioteket og elevene og skolebibliotekaren leser og diskuterer samme bok, opplever elevene at samtalen er meningsfull på en annen måte enn i klasserommet (Cremin & Swann, 2017). De opplever skolebibliotekaren langt på vei som en likeverdig samtalepartner. Elevene er veldig bevisst på at skolebibliotekaren ikke skal vurdere elevenes leseforståelse eller muntlige prestasjoner. Dette bidrar til at elevene opplever boksamtalene i lesegruppe med medelever og skolebibliotekar på skolebiblioteket som mer positive og meningsfulle enn samtaler om litteratur i klasserommet.

Kunnskapsløftet 2020 inneholder kunnskapsmål som forplikter lærerne i deres arbeid. Skolene har metodefrihet med hensyn til hvordan de vil arbeide for å nå kunnskapsmålene i læreplanen. Læreplanen inneholder ikke pensum. Metodefriheten gir rom for at skolens ledelse, lærerne og skolebibliotekaren kan prioritere lystlesing og utvikling av en kultur for lesing. De kan prioritere utvikling av skolebibliotekets samling og innlemming av skolebiblioteket i frivillig lesing og læring på alle klassetrinn, jf. læreplanen i norsk (Kunnskapsdepartementet, 2019).

Læreplanen i norsk har også kompetansemål for elevenes bruk av bibliotek til og med syvende klassetrinn (Kunnskapsdepartementet, 2019). Kompetansemålene er elementære. Kjennskap til kompetansemålene er likevel et godt utgangspunkt for samarbeid mellom skolebibliotekarer og lærere i norsk og andre fag (Fredwall, 2023) og (Hagen, 2023). Skolebibliotekarer, lærere, kommuner og fylkeskommuner kan selvsagt velge å prioritere skolebiblioteket, lystlesing og et forpliktende partnerskap høyere enn det læreplanen legger opp til jf. Lindesnes kommune (Hjellup, 2018). I kommuner som har en kommunal plan for skolebibliotekene, kan skolebibliotekar og lærere ta utgangspunkt i den kommunale planen når de samarbeider og inngår partnerskap (Bergan, 2023).

Litteratur som er tilrettelagt og tilgjengelig for elever som har ulike utfordringer med å lese, bør integreres i den ordinære litteraturformidlingen. Skolebibliotekaren har en viktig rolle i å veilede både elever og lærere med hensyn til litteratur som er tilpasset elevs varierte leseforutsetninger og utfordringer (Bugge & Berget, 2023). Bruk av digitale medier i litteraturformidlingen er egnet i denne forbindelse (Hagen, 2023).

### Lystlesing og digitale medier

Utvikling av digitale medier er i rivende utvikling og stiller arbeidet med lesing overfor nye utfordringer i skoler og skolebibliotek (Green & Beavis, 2013; Jerrim & Moss, 2019; Kim & Hassinger-Das, 2019; Mangen, 2021; Mills, 2010; Steiner & Berglund, 2022). Barn og unge

kommuniserer skriftlig med hverandre og publiserer bilder i digitale medier i stort omfang hver eneste dag. Dette viser at lese- og skrivekyndighet er sosiokulturelle praksiser (Gee, 2015). Et multimodalt tekst, lyd- og bildeunivers er en selvfølge for mange barn og unge.

Hvordan påvirker lesing på skjerm og bruk av lydbøker leselest? Fremmer lesing på skjerm lystlesing og leseforståelse? Forskning om dette er foreløpig noe begrenset. Resultatene er ikke entydige. Blant skolebibliotekarer er også meningene delte. Imidlertid finnes det aktuelle empiriske studier og metaanalyser som sammenlikner leseforståelse ved lesing på skjerm med lesing på papir (Delgado, 2018; Halamish, 2020; Mangel, 2021; Støle, 2020; Torppa, 2020). Støle (2020) sammenlikner jenter og gutters leseforståelse på en digital prøve på skjerm med resultater på en prøve på papir. Elevenes leseforståelse på papir var signifikant best. Hvorfor? Mangel hevder at når elevene leser på skjerm, «skroller» de. De bruker lesestrategier på skjerm til andre aktiviteter enn kun tekstlesing. Dette resulterer i rask og overflatisk lesing som ikke er hensiktsmessig for en dypere forståelse av tekster (Mangel, 2021). På grunnlag av dette konkluderer Mangel slik: «digitalt innfødte» ser ikke ut til å bli bedre til å lese enn de som leser mest på papir, snarere tvert imot.

Forskningsresultatene tyder på at digitale flater ser ut til å være dårlig egnet til å fremme dybdelesing og forståelse. Papirbøker gir best støtte til forståelse, særlig når det gjelder krevende lesing; lesing av mer komplekse tekster, lesing av lengre informasjonstekster og lesing under tidspress. Ifølge Mangel er lesing av lengre tekster, både litteratur og sakprosaetekster som trenger konsentrasjon og oppmerksomhet, minst compatible med lesing på skjerm. Videre viser lesetestene i PISA (2019) og PIRLS (2017) en stor nedgang i elevenes lesing i fritiden (Mangel, 2021). Dette er bekymringsfullt. Utbredt skjermbruk blant barn og unge er trolig en medvirkende årsak til dette.

Når det gjelder barn og unges bruk av lydbøker, er Steiner og Berglunds rapport fra 2022 interessant. Steiner og Berglund studerer svenske barns bruk av lydbøker. De finner at lydbøker for barn er mer transmediale enn lydbøker for voksne. Bøkene har sterke innslag fra radio, filmer, TV-serier, musikk og podkaster. Dette gir andre opplevelser av det litterære innholdet enn lesing på papir. Ifølge Steiner og Berglund anbefaler produsentene av bokstrømmingstjenester bøker til barn utfra kommersielle hensyn. Skolebibliotekarer har derfor en viktig rolle når det gjelder å utvide litteraturformidlingen til barn og unge med annen litteratur enn den lydbokforlagene formidler. Skolebibliotekarer kan formidle litteratur uten å ta kommersielle hensyn slik lydbokforlagene gjør.

Steiner & Berglund (2022) finner at barn i grunnskolen og ungdomsskolen lytter klart mer på lydbøker enn voksne. I tenårene/på videregående nivå minsker bruken av lydbøker. Steiner & Berglund peker på at forskningen ikke gir entydig svar på om lydboklesing

## 10. Lystlesingens betydning

konkurrerer med lesing på papir. De hevder at lydboklytting kan ha positive effekter på lesing og vekke interesse for litteratur. «Samtidig er det viktig at lydboklyssnande inte ersätter boklesning i åldersgruppen där teknisk lästräning är central at öva upp» (Steiner & Berglund, 2022, s. 70). De argumenterer altså for at barn som lærer å lese, fortrinnsvis bør lese på papir. Videre konkluderer de med at lydbøker kan være spesielt egnet for barn med lesevansker og barn som er i ferd med å lære seg svensk som andrespråk. Lydbøker kan vekke interesse for litteratur. Men det finnes ingen sterke indikasjoner på at barn går fra å lytte på lydbøker til å lese trykte bøker. Derfor er det viktig at lydbøker ikke erstatter innkjøp av trykte bøker i skolebibliotek og skoler. Lydbøker bør være et supplement til trykte bøker (Steiner & Berglund, 2022, s. 72).

Fra et annet perspektiv argumenterer Mills (2010) og Moyer (2012) for at det er svært viktig at skolebibliotekarer innlemmer bruk av lydbøker, e-bøker og andre digitale plattformer i sin litteraturformidling. Moyer (2012) anbefaler at all leseveiledning bør inneholde spørsmål om format: Liker du best å lese på papir, lytte eller lese elektronisk? Skolebibliotekaren bør ifølge Moyer formidle digitale plattformer som tilbyr gratis eller rimelig nedlasting og bruk. Hvis en elev har utfordringer med å lese, vil kombinasjon av lydbok og e-bok; lytting og lesing av samme bok samtidig, kunne styrke leseopplevelsen og gjøre lesingen enklere. Skolen har et ansvar for å gi alle elever gode leseopplevelser uavhengig av elevenes individuelle forutsetninger, jf. (Bugge & Berget, 2023).



*Lystlesing i ulike medier: nettbrett, tegneserie, bok og lydbok. Fotograf: Simen Samuelson*

BookTok er en plattform på TikTok der engasjerte unge lesere deler sine leseopplevelser med hverandre. I BookTok har ungdommene kontrollen. Med korte videoer presenterer de



sine favorittbøker og anbefaler titler, forfattere eller sjangrer (Jerasa & Boffone, 2021). Ungdommene formidler egne følelser og meninger om bøkene i et digitalt, multimodalt univers. «In many ways, content within BookTok is a digital book club for teens, by teens...Content within BookTok honors student agency in the way it is peer-guided, reader-focused, and autonomous» (s. 221). I denne forstand kan BookTok ha en frigjørende betydning for ungdommene. Hvis skolebibliotekarer vier BookTok oppmerksomhet i litteraturformidling, kan dette stimulere utvidelse av ungdommenes litterære fellesskap, og bygge bro mellom lystlesing som foregår i uformelle læringsarenaer utenfor skolen og i skolebiblioteket (Jerasa & Boffone, 2021; Merga, 2021).

Enkelte forskere er imidlertid noe mer moderate i sin omfavning av nye digitale plattformer i forbindelse med lesing i skolen (Green & Beavis, 2013). Green og Beavis stiller kritiske spørsmål ved å appropriere populærkulturelle praksiser i skolen - praksiser som har oppstått og utspiller seg utenfor skolen. Hva skjer når en leserpraksis som ungdommer har skapt selv, og som de har full kontroll over, innlemmes i skolebiblioteket som institusjon? Vil ungdommer oppleve dette som en form for kolonisering av deres livsverden? Ungdommene egne synspunkter på dette er det verdt å lytte til.

Green og Beaver inviterer til refleksjon over om arbeid med digitale medier styrker elevenes engasjement og leselyst, og hvilken type lesekyndighet som fremmes gjennom dette:

... a fundamental question is whether all digital or online literacies are equally valuable to bring into school, or whether in fact some are not helpful, with doing so running the risk of undermining existing, valued forms of literacy (Green & Beavis, 2013, s. 50).

Forskningen gir altså ikke entydig svar på om bruk av digitale medier fremmer eller hemmer leselyst, leseforståelse og læring. Forskningen indikerer at svarene blant annet er avhengig av teksttype (for eksempel skjønnlitterær, prosa, informasjonstekst, kompleks, lang eller kort), og leserens forutsetninger (første leseopplæring, mellomtrinn eller videregående nivå).

Er framtidens lesing heldigital? spør Mangan (2021). Hun besvarer spørsmålet med å henvise til internasjonale undersøkelser om elevers og studenters preferanser for å lese på papir framfor på skjerm (Baron, 2017; Mizrachi et al., 2018; Tyo-Dickerson, In prep.). Forskningen viser ifølge Mangan at et overveldende flertall av elever mellom 6 og 17 år og et overveldende flertall av studenter foretrekker å lese på papir, fordi dette gir best konsentrasjon. Hvert medium til sitt bruk, konkluderer Mangan (2021).

## Drøfting

Innledningsvis stilte jeg følgende spørsmål: Hva vet vi om lystlesingens betydning for barn og unge? Hva vet vi om lystlesingens betydning for læring? Kan skolebibliotekarer begrunne

## 10. Lystlesingens betydning

lystlesing i skolen med henvisning til forskning? Litterære og vitenskapelige kilder viser at frivillig lesing av en selvvalgt bok har stor egenverdi for barn og unge. Lystlesingen gir glede og er en kilde til sterke estetiske og eksistensielle erfaringer som får betydning for personlig utvikling og veivalg i livet. Lystlesingen stimulerer et begjær for lesing som gjerne bidrar til omfattende frivillig lesing. Forskning viser at lystlesing bidrar til livskvalitet gjennom et helt liv. Lystlesing av skjønnlitteratur av god litterær kvalitet virker særlig sterkt på barn og unge: på deres emosjonelle og kognitive utvikling, språkutvikling og læring.

Barn og unge lystleser skjønnlitterære fortellinger, lyrikk og sakprosa. Frivillig lesing har en nærmest magisk effekt på leserne. Mens elevene fryder seg over leseopplevelsen tilegner de seg språkkompetanse, kulturkompetanse og kunnskap indirekte. Lystlesing av sakprosa tilfredsstiller og stimulerer barn og unges nysgjerrighet, utforskertrang og kunnskapstørst. Frivillig lesing har positiv effekt på lesernes kunnskapsnivå, livskvalitet og mestring i et livsløpsperspektiv. Lystlesing har større betydning for elevenes læring og skoleprestasjoner enn foreldrenes sosioøkonomiske bakgrunn, og bidrar til utjevning av sosiale forskjeller. Forskning om lystlesingens positive betydning gir sterke holdepunkter for å prioritere frivillig lesing i skolen. Det er ikke et motsetningsforhold mellom lystlesing og læring. Tvert imot tilegner elevene seg komplekse ferdigheter, kompetanse og utvider sine perspektiver på livet og verden gjennom lesingen.

På samfunnsnivå bidrar lystlesing til utvikling av en kunnskapsrik og opplyst befolkning. Dette er grunnleggende forutsetninger for et velfungerende demokrati. Frivillig lesing bidrar til å realisere overordnede mål for opplæringen i formålsparagrafen i opplæringsloven 1998 §1-1 og i læreplanen (Kunnskapsdepartementet, 2020). Opplæringen skal åpne dører mot verden og framtida og gi elevene historisk og kulturell innsikt og forankring. Elevene skal utvikle kunnskap, dyktighet og holdninger for å mestre livene sine og kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Elevene skal få utfolde engasjement og utforskertrang. Elevene skal lære å tenke kritisk (Kunnskapsdepartementet, 2020). Lystlesing bidrar til realisering av disse målene. Men til tross for at forskning dokumenterer lystlesingens positive betydning for å realisere skolens mål, er lystlesing og skolebibliotek fremdeles lavt prioritert i statens utdanningspolitikk og styringsdokumenter (Fredwall, 2023). Skolebiblioteket faller mellom bibliotekloven og opplæringsloven (Frisvold & Tveit, 2023). Dette er et politisk og demokratisk problem.

Det er tilfeldig om elever får tilgang til frivillig lesing i skolen. Det er tilfeldig om elevene får tilgang til et godt utrustet skolebibliotek ved egen skole, bemannet med bibliotekfaglig kompetanse i skolens åpningstid. Tilbudet til elevene er ikke likeverdig i hele landet. Særskilt statlig tilskudd til lesestimulering og skolebibliotek er prosjektbasert. En tilskuddsordning ble

opprettet i 2018 som del av Nasjonal bibliotekstrategi 2020-2023. I 2019 ble 13,5 millioner bevilget til utvalgte kommuner og skoler etter søknad (Hauge, 2021, s. 12). Tilskuddene styrket lesestimulering og skolebibliotekene ved skolene som fikk støtte (s. 49-54). I et nasjonalt perspektiv anser jeg imidlertid en særskilt prosjektbasert bevilgning på 13,5 millioner kroner til lesestimulering og skolebibliotek som tilnærmet symbolsk. Støtten er ikke universell, og den er ikke forutsigbar. Prioritering av frivillig lesing og skolebibliotek er i stor grad avhengig av ildsjeler i fylkeskommuner, kommuner og skoler, jf. for eksempel Agder-regionen som jeg viste til tidligere i denne artikkelen.

Her argumenterer jeg for at Kunnskapsdepartementet tar politisk ansvar for å rette opp at elever har ulike rett til lystlesing i skolen og ulik tilgang til skolebibliotek avhengig av hvilken skole de går på. Lik og likeverdig tilgang til lystlesing og et bredt litteraturutvalg i skolebibliotek ved egen skole er en grunnleggende demokratisk problemstilling (Pihl, Carlsten et.al., 2017; Roe, 2020). Det handler om å ta samfunnsansvar for at alle elever får like muligheter og likeverdig tilgang til en mangfoldig kulturarv og gode leseropplevelser: mangfoldig litteratur til mangfoldige barn og unge, uavhengig av sosioøkonomisk og kulturell bakgrunn og hvilken skole elevene går på. Jeg foreslår at Kunnskapsdepartementet innfører følgende demokratiske elevrettigheter for alle elever i Norge:

- Rett til lystlesing i skolen
- Rett til skolebibliotek ved egen skole

Det forutsettes at rettighetene forankres i opplæringsloven og læreplanen på lik linje med andre viktige elevrettigheter. Disse demokratiske elevrettighetene bør være en selvfølge i det 21. århundre. Alle universiteter og høyskoler har bibliotek. Gode skolebibliotek ved egen skole er like viktig for elevers lesing og læring i grunnskolen og den videregående skolen som biblioteket er for studenter i høyere utdanning.

Kunnskapsdepartementet bør finansiere skolebibliotekene over statsbudsjettet med årlige øremerkede bevilgninger til drift og skolebibliotekarstillinger. Statlig, øremerket finansiering er en nødvendig forutsetning for et likeverdig skolebibliotektilbud til alle elever. I motsatt fall taper skolebibliotekene når kommuner og fylkeskommuner må prioritere innenfor stramme budsjetter, det vet vi av historiske erfaringer.

En statlig bemanningsnorm for skolebibliotek samt en statlig skolebibliotekstandard og kvalitetskriterier er nødvendig for å sikre alle elever og skoler likeverdige skolebibliotek. Bemanningsnormen og kvalitetskriteriene bør Kunnskapsdepartementet utvikle i tett samarbeid med bibliotekfeltet i Norge, som har spisskompetansen på dette feltet. En statlig bemanningsnorm og kvalitetskriterier bør blant annet omfatte krav til skolebibliotekarenes bibliotekfaglige kompetanse, krav til bemannet skolebibliotek som er åpent i hele skoletiden,

## 10. Lystlesingens betydning

krav til skolebiblioteksamlingen og utvikling av samlingen, og krav til bibliotekrommet i forhold til relevante kvalitetskriterier. Kunnskapsdepartementet bør innhente årlig skolebibliotekstatistikk for å kvalitetssikre og dokumentere at bemanningsnormen og de statlige kvalitetskravene gjennomføres.

Demokratiske elevrettigheter til frivillig lesing og skolebibliotek ved alle skoler vil innebære nye utdanningspolitiske prioriteringer og forutsetninger for statens, fylkeskommunenes og kommunenes arbeid, samt for skolebibliotekarer, lærere og skoleledere. Motsvaret til elevrettighetene er utdanningspolitiske forpliktelser for myndigheter, skoler og profesjoner til å gjennomføre elevrettighetene. Elevenes demokratiske rettigheter vil bidra til prioritering av samarbeid mellom skolebibliotekarer, lærere og skoleledere om utvikling av en kultur for lesing, utforskning og bruk av skolebiblioteket i lesing og læring.

Vi bør imidlertid være forberedt på motstand mot å innføre de nevnte demokratiske elevrettighetene. Gjennom hele skolehistorien har demokratisering av skolen vært en pågående kamp. Kampen pågår fremdeles (Bjordal, 2023; Heimer & Halling, 2022; Pihl, 1999; Tolofari, 2005). Er det behov for skolebibliotek ved alle landets skoler? Bør alle elevers rett til skolebibliotek ved egen skole forankres i opplæringsloven og læreplanen? Bør staten prioritere skolebibliotek med øremerkede bevilgninger til kommuner og fylkeskommuner? Skal formell bibliotekfaglig kompetanse være forutsetning for tilsetting av skolebibliotekarer, eller skal norske skoler fremdeles kunne ansette ukvalifiserte skolebibliotekarer? Hvilken bibliotekfaglig kompetanse skal Kunnskapsdepartementet og opplæringsloven kreve ved tilsetting av skolebibliotekar? Skal lystlesing og utvikling av en kultur for frivillig lesing være et *samfunnsansvar* i dagens kunnskapsbaserte samfunn, eller skal dette fremdeles være et *privat ansvar*? Kan og bør lærere, skolebibliotekarer og skoleledere prioritere tid til frivillig lesing i dagens skole, eller går det på bekostning av læring? Det er strid om alle disse spørsmålene. Striden dreier seg grunnleggende om demokratisering av skolen i vår tid.

Skolebibliotekarer og lærere har et sammenfallende demokratisk samfunnsmandat (Heimer & Halling, 2022; Pihl, Carlsten, et al., 2017). Begge profesjonene skal drive utdanning og medvirke til demokratisk inkludering og medborgerskap. Begge profesjonene formidler kunnskap, litteratur og kultur og veileder elevene i utforskning og informasjonskompetanse. Profesjonenes sammenfallende samfunnsmandat er et ypperlig utgangspunkt for samarbeid mellom profesjonene. Skolebibliotekarer har bibliotekfaglig spisskompetanse som er svært verdifull for skolen. De har ofte god kunnskap om barne- og ungdomslitteratur, og de har kunnskap om biblioteksystemet: samlingsoppbygging- og utvikling, kompetanse i litteraturformidling, veiledet utforskning og informasjonskompetanse

(Heinström & Ojaranta, 2023) og (Kuhlthau, 2010; Kuhlthau et al., 2015). Skolebibliotekaren og skolebibliotekrommet imøtekommer elevenes behov på andre måter enn læreren kan gjøre i klasserommet (Evjen, 2023). Dette er verdifullt for både elever og lærere.

Forsknings- og kunnskapsutviklingen og den digitale utviklingen skjer raskere enn noen gang tidligere i historien. De raske og dyptgripende samfunnsendringene stiller skolen og arbeidslivet overfor nye utfordringer. Målene i fagfornyelsen i Kunnskapsløftet forskyver prioriteringer fra reproduksjon av kunnskap og disiplinering til utforskning, kreativitet og selvstendighet. Dette bør få betydning for både arbeidsmetoder og innhold i undervisningen. Digitalisering i skolen har høy prioritet, men demokratisering av innholdet i undervisning og læring har foreløpig ikke vært like høyt prioritert. Digitale, standardiserte læringsressurser brukes i utstrakt omfang. Standardiserte læringsressurser er ikke tilrettelagt for lesing, utforskning og læring innenfor et stort sosialt og kulturelt mangfold. Demografien i skolene er kvalitativt endret. Retten til videregående utdanning er åpnet for alle elever som har fullført grunnskolen (Reform 94). Internasjonal migrasjon bidrar til stort språklig og kulturelt mangfold i dagens skole. For å komme på høyde med disse sosiale og kulturelle endringene er det behov for demokratisering av skolens innhold og arbeidsmåter. Det er behov for innholdsmessig mangfold og differensiering innenfor inkluderende fellesskap. Frivillig lesing og skolebibliotek bidrar til dette.

I flommen av informasjon i vår tid foregår også desinformasjon og produksjon av falske nyheter. Demokratiet angripes i digitale nettverk og i «ekkokamre». I denne situasjonen er en kunnskapsrik og opplyst befolkning viktig, som er i stand til å vurdere kritisk både kunnskap, informasjon og desinformasjon, og som er villig å forsvare demokratiet når det er truet. Forsvar for demokratiet forutsetter en befolkning som utforsker, tenker kritisk og kvalitetssikrer egen bruk av analoge og digitale kilder, fiksjon og sakprosa. Veiledet utforskning får stadig større plass i skolen. Det tilsier styrking av skolebibliotekene og skolebibliotekarenes posisjon i skolen, og tverrprofesjonelt samarbeid og partnerskap mellom skolebibliotekarer, lærere og skolens ledelse.

Men skal ikke opplæringen i skolen kun drives av kvalifiserte lærere? Hvilken plass skal skolebibliotekarene ha i skolen? Hvis vi gjør et tankesprang og sammenlikner to offentlige institusjoner, skoler og sykehus, ser vi påfallende likheter og forskjeller. Begge institusjonene tar imot hele befolkningen og skal imøtekomme befolkningens sammensatte og komplekse behov. I skolen forutsettes det som hovedregel at lærerne skal utføre alle oppgaver i forbindelse med undervisning, læring og sosialisering. I sykehusene forventer imidlertid ingen at legene skal utføre alt helsefaglig arbeid. Flere profesjoner, hver med sin

## 10. Lystlesingens betydning

spisskompetanse, samarbeider i sykehusene. I utdanningssektoren er det tilsvarende behov for spesialisering og tverrprofesjonelt samarbeid i vår tid.

Forskning om lystlesing og læring viser at skolebibliotekarenes bibliotekfaglige spisskompetanse spiller en nøkkelrolle i realisering av skolens mål i det 21. århundre. Det er behov for en ny utdanningspolitikk som anerkjenner skolebibliotekarfaglig kompetanse som verdifull, viktig og nødvendig for å realisere skolens samfunnsmandat i vår tid. Skoler trenger å innlemme skolebibliotekarene i skolens faglige fora og skolens ledergruppe for å innlemme lystlesing, en kultur for lesing og skolebibliotek i hele skolens infrastruktur, lokale planer og faglige virksomhet. Skoler som kategoriserer skolebibliotekarer som merkantilt personell og plasserer dem sammen med for eksempel vaktmesteren i skolens organisasjonsstruktur, nedvurderer skolebibliotekarenes kompetanse. Det er svært uheldig. Det skaper strukturelle og faglige barrierer som hemmer faglig kontakt og samarbeid mellom skolebibliotekaren, lærerne og skolens ledelse om bruk av skolebiblioteket og skolebibliotekarens kompetanse.

Forskning dokumenterer at omfattende frivillig lesing og bruk av skolebibliotek fremmer både leseglede og læring, personlig utvikling, mestring og medborgerskap. Skolebibliotekarens kompetanse, formidling og medvirkning i samarbeid med lærerne har avgjørende betydning i denne forbindelse. Det er behov for et paradigmeskifte i norsk utdanningspolitikk som legger forskning om lystlesing og skolebibliotekene og skolebibliotekarenes positive betydning til grunn. Dette er høyst berettiget og påkrevet for å komme på høyde med utfordringene i dagens skole og kunnskapsbaserte, digitaliserte og mangfoldige samfunn. Samlet vil en slik ny utdanningspolitikk innebære et kvalitetsløft og en demokratisering av skolen. Det vil kunne bli et viktig bidrag til medborgerskap og styrking av det norske demokratiet i det 21. århundre.

## Litteratur

- Angelou, M. (1984). *I Know Why The Caged Bird Sings*. Virago Press.
- Arizpe, E. & Hodges, G. C. (Red.). (2018). *Young People Reading: Empirical Research Across International Contexts*. Routledge.
- Axelsson, M. (2000). Framgång för alla - från at inte kunna til at inte kunna låta bli att läsa. I H. Åhl (Red.), *Svenskan i tiden - verklighet och visioner* (s. 8-35). Nationelt Centrum, HLS Förlag.
- Baron, N. S., Calixte, R. M., Havewala, M (2017). The persistence of print among university students: An exploratory study. *Telematics and Informatics*, 34(5), 590-604.  
<https://doi.org/10.1016/j.tele.2016.11.008>
- Barton, D. (2007). *Literacy An Introduction to the Ecology of Written Language*. Blackwell Publishing.
- Barton, D., Hamilton, M. & Ivanic, R. (Red.). (2000). *Situated Literacies Reading and Writing in Context*. Routledge.

- Bergan, C. (2023). En skolebibliotekstandard blir til: Skolebibliotekstandard for Oslo kommune. I I. Bøyum & Å. K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 83-95). ABM Media.
- Bjrdal, I. (2023). Markedsretting av utdanning og strukturell rasisme. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 7(1), 8-22. <https://doi.org/10.18261/nost.7.1>.
- Bugge, H. B. & Berget, G. (2023). Litteratur for alle. I I. Bøyum & Å. K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 231-254). ABM Media.
- Bøyum, I. (2023). Samarbeid mellom skolebibliotekar og lærer: formelt eller uformelt?. I I. Bøyum & Å. K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 99-124). ABM Media.
- Can, M. (2008). *Tett inntil dagene Fortellingen om min mor*. Cappelen.
- Centerwall, U. (2022). *Att ta plats och göra skillnad : Skolbibliotekariepraktiker i framgångsrika verksamheter* (Publikasjonsnr. Skrifter från Valfrid, nr. 75). [Doktorgradsavhandling]. Högskolan i Borås.
- Chong, S. L. (2018). Pressure, pleasure and function: Malaysian undergraduates reading across boundaries in a university in England. I E. Arizpe & G. C. Hodges (Red.), *Young People Reading Empirical Research Across International Contexts* (s. 166-180). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315265216>
- Clark, C. D., Terravainen-Goff, A. (2018). *School Libraries: Why Children and Young People Use Them or Not, Their Library Engagement and Wellbeing* (National Literacy Trust Report). N. L. Trust. <https://eric.ed.gov/?id=ED593893>
- Cremin, T. (2014). Building Communities of Engaged Readers. I T. Cremin, M. Mottram, F. M. Collins, S. Powell & K. i. Safford (Red.), *Building Communities of Engaged Readers: Reading for Pleasure*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315772585>
- Cremin, T., Mottram, M., Collins, F., Powell, S. & Safford, K. (2009). Teachers as Readers. *Literacy*, 43(1), 11-19.
- Cremin, T. & Swann, J. (2017). School Librarians as Leaders of Extracurricular Reading Groups. I J. Pihl, K. S. Van der Kooij & T. C. Carlsten (Red.), *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century* (s. 119-139). Sense Publishers.
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Elley, W. B. (2000). The Potential of Book Floods for Raising Literacy Levels. *International Review of Education*, 46(3-4), 233-255.
- Elley, W. B. & Mangubhai, F. (1983). The Impact of Reading on Second Language Learning. *Reading research quarterly*, 19(1), 53-67. <https://doi.org/10.2307/747337>
- Eri, T. (2017). A Multilingual Book Café at the School Library Contradictions between Literacy Discourses. I J. Pihl, K. S. Van der Kooij & T. C. Carlsten (Red.), *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century* (s. 103-119). Sense Publishers.
- Eri, T. (2018). *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education Contradictions, Barriers and Opportunities* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Oslo. <http://urn.nb.no/URN:NBN:no-67857>
- Evjen, S. (2023). Pusterommet : Romlige og sosiale kvaliteter ved skolebibliotekrommet. I I. Bøyum & Å.-K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 125-143). ABM Media.
- Fredwall, I. (2023). Skolebibliotekets betydning i fagfornyelsen. I I. Bøyum & Å. K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 39-59). ABM Media.
- Freire, P. & Macedo, D. (2005). *Reading the Word and the World*. Routledge.

## 10. Lystlesingens betydning

- Frisvold, Ø. & Tveit, Å. K. (2023). Skolebibliotek eller barnebibliotek: En historie om å falle mellom to lover og to profesjoner. I I. Bøyum & Å. K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 13-38). ABM Media.
- Gee, J. P. (2015). New Literacy Studies. I J. Rowsell & K. Pahl (Red.), *The Routledge Handbook of Literacy Studies* (s. 35-49). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315717647>
- Glück, L. (1994). Education of the Poet. I L. Glück (Red.), *Proofs and Theories* (s. 3-19). Carcanet.
- Green, B. & Beavis, C. (2013). Literacy Education in the Age of New Media. I *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning, and Culture* (s. 42-53). <https://doi.org/10.1002/9781118323342.ch4>
- Gärdén, C. (2017). *Skolebibliotekets roll för elevers lärande : en forsknings- och kunskapsöversikt år 2010-2015*. Kungliga biblioteket.
- Hagen, I. S. (2023). Litteratuformidling i skolebibliotek i videregående skole. I I. Bøyum & Å. K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 275-281). ABM Media.
- Halamish, V., & Elbaz, E. ((2020). Children's reading comprehension and metacomprehension on screen versus on paper. *Computers & Education*, (145), 103737. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103737>
- Hauge, E. S. (2021). *Evaluering av tilskudd til skolebibliotek*. Utdanningsdirektoratet. Oxford Research.
- Heath, S. B. (1982). *Ways with Words: Language, Life and Work in Communities and Classrooms*. Cambridge University Press.
- Heimer, M. & Halling, M. S. (2022). *Mot samme mål*. Studentlitteratur.
- Heinström, J. & Ojaranta, A. (2023). Veiledet utforskning som pedagogisk metode for undervisning i informasjonskompetanse. I I. Bøyum & A. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 315-332). ABM Media.
- Hjellup, L. H. (Red.). (2018). *Skolebiblioteket Læring og leseglede i grunnskolen*. Cappelen Damm
- Hodgson, J. (2020). Young people reading: empirical research across international contexts. *English in Education*, 54(1), 113-116. <https://doi.org/10.1080/04250494.2019.1706285>
- Jerasa, S. & Boffone, T. (2021). BookTok 101: TikTok, Digital Literacies, and Out-of-School Reading Practices. *Journal of adolescent & adult literacy*, 65(3), 219-226. <https://doi.org/10.1002/jaal.1199>
- Jerrim, J. & Moss, G. (2019). The link between fiction and teenagers' reading skills: International evidence from the OECD PISA study. *British Educational Research Journal*, 45(1), 181-200. <https://doi.org/10.1002/berj.3498>
- Jones, S. & Shackelford, K. (2013). Emotional Investments and Crises of Truth: Gender, Class, and Literacies. I *International Handbook of Research on Children's Literacy, Learning, and Culture* (s. 388-399). <https://doi.org/10.1002/9781118323342.ch28>
- Kim, J. E. & Hassinger-Das, B. (2019). *Reading in the Digital Age: Young Children's Experiences with E-books : International Studies with E-books in Diverse Contexts*. Springer International Publishing.
- Krashen, S. D. (2004). *The Power of Reading Insights from the Research*. Heinemann
- Krashen, S. D., Lee, S. & McQuillan, J. (2012). Is the Library Important? Multivariate Studies at the National and International Level. *Journal of Language and Literacy Education*, 8(1), 26-36. <http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2012/06/Is-the-Library-Important.pdf>
- Kuhlthau, C. C. (2010). Guided Inquiry: School Libraries in the 21st Century. *School Libraries World Wide*, 16(1), 1-12. <https://doi.org/10.29173/slww6797>
- Kuhlthau, C. C., Caspari, A. K. & Maniotes, L. K. (2015). *Guided inquiry : learning in the 21st century*. Libraries Unlimited.
- Kunnskapsdepartementet. (2019). *Læreplan i norsk*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20hsf01-03>



- Kunnskapsdepartementet. (2020). *Kunnskapsløftet Læreplanverket Overordnet del*. Kunnskapsdepartementet. Utdanningsdirektoratet. <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/>
- Lance, K. C., Rodney, M. J. & Hamilton-Pennel, C. (2000). *How school librarians help kids achieve standards: The second Colorado study*. <https://eric.ed.gov/?id=ED445698>
- Lance, K. C., Rodney, M. J. & Schwarz, B. (2010). Collaboration Works--When It Happens! *Teacher Librarian*, 37(5), 30-36. <http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=aph&AN=52571256&site=ehost-live>
- Limberg, L. (2003). *Skolebiblioteks pedagogiske roll: En kunnskapsöversikt/The pedagogical role of school libraries: A literature review*. Skolverket.
- Lindesnes kommune. (2021). Bedre sammen om lesing 2021-2032 Tiltaksplan for språk, lesing og skriving i Lindesnes kommune 0-16 år. I. Lindesnes kommune. [https://www.skolebibliotek.no/wp-content/uploads/2021/08/hefte\\_godkjent\\_lindesneskommune\\_lavopploslig.pdf](https://www.skolebibliotek.no/wp-content/uploads/2021/08/hefte_godkjent_lindesneskommune_lavopploslig.pdf)
- Lonsdale, M. (2003). *Impact of School Libraries on Student Achievement: A review of the Research*. Australian Council of Educational Research.
- Mangen, A. (2021, 14. januar 2021). *Lesing og forståelse på skjerm og papir* [Video]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=DmQupQFTEHY>
- Merga, M. K. (2021). How can BookTok on TikTok inform readers' advisory services for young people? *Library and Information Science*, 43, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.lisr.2021.101091>
- Merga, M. K. (2022). *School Libraries Supporting Literacy and Wellbeing*. Facet Publishing.
- Mills, K. A. (2010). A review of the 'digital turn' in the new literacy studies. *Review of Educational Research*, 80(2), 246-271. <https://doi.org/10.3102/0034654310364401>
- Mizrachi, D., Salaz, A. M., Kurbanoglu, S. & Boustany, J. (2018). *Academic reading format preferences and behaviors among university students worldwide: A comparative survey analysis*. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0197444>
- Montiel-Overall, P. (2005). Toward a Theory of Collaboration for Teachers and Librarians. *School Library Media Research*, 8. <https://eric.ed.gov/?id=ej965627>
- Moore, H. T. D. (2023). Skolebibliotek i fag- og forskningslitteraturen 2016-2021. I I. Bøyum & Å. K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 61-82). ABM Media.
- Morrow, L. M. & Gambrell, L. B. (2001). Literature-Based Instruction in Early Years. I S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Red.), *Handbook of Early Literacy Research* (Bd. 1, s. 348-360). Guilford Press.
- Morrow, L. M., Pressley, M., Smith, J. K. & Smith, M. (1997). The effect of a literature-based program integrated into literacy and science instruction with children from diverse backgrounds. *ProQuest Psychology Journals*, 32(1), 54-76.
- Moyer, J. E. (2012). Audiobooks and E-books A Literature Review. *Reference & User Services Quarterly*, 51(4), 340-354.
- Nguyen, T.-v. T., Ryan, R. M., Deci, E. L. (2018). Solitude as an approach to affective self-regulation. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 44(1), 92-106.
- Olsen, H. K. & Tveit, Å.-K. (2023). Intensiv lesing på videregående skole. I I. Bøyum & Å.-K. Tveit (Red.), *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 255-274). ABM Media.
- Opplæringslova. (1998) Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Pihl, J. (1999). Enhetsskolen i det flerkulturelle samfunnet. I D. Bredal (Red.), *Fribetens kår 1999. En bedre skole* (s. 128-144). LIFO.
- Pihl, J. (2011). Literacy Education and Interprofessional Collaboration *Professions and professionalism*, 1(1), 52-66. <http://hdl.handle.net/10642/1095>

## 10. Lystlesingens betydning

- Pihl, J. (2012). *Multiplisitet, myndiggjøring, medborgerskap : inkludering gjennom bruk av biblioteket som læringsarena* (Bd. 2012 nr. 6). Høgskolen i Oslo og Akershus, Fakultet for lærerutdanning og internasjonale studier.
- Pihl, J., Carlsten, C. & Van der Kooij, K. S. (2017). Why teacher and librarian partnerships in literacy education in the 21st Century? I J. Pihl, K. S. Van der Kooij & T. C. Carlsten (Red.), *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century* (s. 1-23). Sense Publishers. [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-6300-899-0\\_1](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-94-6300-899-0_1)
- Pihl, J. & Van der Kooij, K. S. (2016). Desire and becoming - Multilingual pupils' reading experiences. I L. E. F. McKechnie, P. M. Rothbauer, K. Oterholm & K. I. Skjerdingsstad (Red.), *Plotting the Reading Experience - Theory/Practice/Politics* (s. 301-316). Wilfrid Laurier University Press.
- Pihl, J., Van der Kooij, K. S. & Carlsten, T. C. (Red.). (2017). *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century*. Sense Publishers.
- Rafste, E. T. (2005). A place to learn or a Place for leisure:Pupils' use of the school library in Norway. *School Libraries World Wide*, 11(1), 1-16.
- Roe, A. (2020). Elevenes lesevaner og holdinger til lesing. I T. Frønes & F. Jensen (Red.), *Like mulighet til god leseforståelse? 20 år med lesing i PISA* (s. 107-134). Universitetsforlaget. <https://doi.org/10.18261/9788215040066-2020-05>
- Roe, A. & Taube, K. (2009). Norwegian and Swedish students' reading engagement in 2000 and 2006 from a gender perspective IT. Matti (Red.), *Northern lights on Pisa 2006: Differences and similarities in the Nordic countries*. Nordic Council of Ministers. <https://doi.org/10.6027/9789289332460-7-en>
- Rosenblatt, L. M. (1981). On the Aesthetic as the Basic Model of the Reading Process. *The Bucknell Review*, 26(1), 17. <https://www.proquest.com/openview/56ef2cf65ee69e11958d117b57d4132f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1821557>
- Sensenig, V. (2010/2011). Reading First, Libraries Last: An Historical Perspective on the Absence of Libraries in Reading Education Policy. *Journal of Education* 191(3), 9-18.
- Skjerdingsstad, K. I. & Linhart, S. H. (2020). *Litteraturformidling i lokale bibliotek: Møte mellom teori og praksis*. Cappelen Damm akademisk.
- Steiner, A. & Berglund, K. (2022). *Barnelitterära strömningar : Om ljudböcker för barn*. Förläggareföreningen. <https://forlaggare.se/rapporter/barnlitterara-stromningar-om-ljudbocker-for-barn/>
- Strand, O. (2021). *Equity in Education: The Relevance of Home Language, Home Culture, and School Belonging in Reading Achievement Evidence from the Norwegian PIRLS 2016* [Doktorgradsavhandling]. Universitetet i Stavanger. <https://hdl.handle.net/11250/2789187>
- Street, B. (2003). What's «new» in New Literacy Studies? Critical approaches to literacy in theory and practice *Current Issues in Comparative Education*, 5(2), 77-91.
- Street, B., V. (2017). New Literacy Studies in Educational Contexts. I J. Pihl & K. S. van der Kooij (Red.), *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21st Century* (s. 23-33). Sense Publishers.
- Street, B. V. (Red.). (2005). *Literacies across educational contexts: Mediating learning and teaching* Caslon Publishing.
- Støle, H., Mangen, A., & Schwippert, K. (2020). Assessing children's reading comprehension on paper and screen: A mode-effect study. *Computers & Education*, 151. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103861>
- Sullivan, A. (2015). The life-long benefits of reading for pleasure. I *School Librarian* 63 (s. 5). The School Library Association.

- Sullivan, A. & Brown, M. (2015). Reading for pleasure and progress in vocabulary and mathematics. *British Educational Research Journal*, 41(6), 971–991. <https://doi.org/10.1002/berj.3180>
- Sørvik, C. O. & Mork, S. M. (2016). Scientific literacy as social practice: Implications for reading and writing in science classrooms. *NorDiNa*, 11(3), 269-281. <https://doi.org/10.5617/nordina.987>
- Tolofari, S. (2005). New Public Management and Education. *Policy Futures in Education*, 3(1), 75-89. <https://doi.org/10.2304/pfie.2005.3.1.11>
- Tonne, I. & Pihl, J. (2012). Literacy Education, Reading Engagement, and Library Use in Multilingual Classes. *Intercultural Education*, 23(3), 183-194. <http://dx.doi.org/10.1080/14675986.2012.701424>
- Tonne, I. & Pihl, J. (2015). Morphological Correspondences in the Reading-Writing Relation among L2 Learners. *Reading Matrix: An International Online Journal*, 15(1), 206-219.
- Topping, K. J., J., S. & Paul, T. (2007). Does practice make perfect? Independent reading quantity, quality and student achievement. *Learning and Instruction*, 17, 253-264. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2007.02.003>
- Torppa, M., Niemi, P., Vasalampi, K., Lerkkanen, M. K., Tolvanen, A., & Poikkeus, A. M. (2020). Leisure reading (but not any kind) and reading comprehension support each other—A longitudinal study across grades 1 and 9. *Child Development Research*, 91(3), 876-900. <https://doi.org/10.1111/cdev.13241>
- Tyo-Dickerson, K., Mangen, Baron, N. S. Hakemulder, F. . (In prep.). Print and Digital Reading Habits Survey.

## Lesetips til litteraturformidling

- Ali, S. J. (2018). *Melanin hvitere enn blekemiddel : dikt*. Aschehoug.
- Ali, S. J. (2021). *Når jeg ser havet, sløkner lys*. Aschehoug.
- Ali, S. J. & Minotenk. (2017). *Kvinner som hater menn : dikt*. Frekk forlag.
- Bråtveit, I. (2009). *Siss og Unn*. Oktober Forlag.
- Dahle, G. & Nyhus, K. D. (2019). *Grevlingdager*. Cappelen Damm.
- Dahle, G. & Nyhus, K. D. (2020). *Ollianna*. Cappelen Damm.
- Dahle, G. & Nyhus, S. (2022). *Ikke!*. Cappelen Damm.
- Hjort, V. (2011). *Jørgenv + Anne er sant*. Cappelen Damm.
- Hjort, V. (2016). *Arv og miljø*. Cappelen Damm.
- Karpe. (2022). *Omar Sheriff* [Album]. Apen & Kjeften.
- Lunde, M. (2016). *Bienes historie*. Aschehoug.
- Lunde, M. (2020). *Blå Roman*. Aschehoug.
- Petterson, P. (2004). *Ekkoland : roman*. Oktober.
- Petterson, P. (2018a). *Menn i min situasjon : en roman*. Oktober.
- Petterson, P. (2018b). *Ut og stjele bester : roman*. Forlaget Oktober.
- Petterson, P. (2019). *Aske i munnen, sand i sko* : roman. Oktober.
- Prøysen, A. & Berg, B. (2006). *Teskjekjerringa*. Gyldendal.
- Prøysen, A. (1975). *Alf Prøysen forteller : Trost i taklampa og andre fortellinger*. Bokklubben.
- Rishøi, I. H. (2012). *Historien om fru Berg : noveller*. Gyldendal.
- Rishøi, I. H. (2016). *Vinternoveller*. Gyldendal.
- Rishøi, I. H. (2021). *Stargate : en julefortelling*. Gyldendal.
- Shakar, Z. (2017). *Tante Ulrikkes vei*. Gyldendal.
- Shakar, Z. (2022). *De kaller meg ulven : roman*. Gyldendal.
- Skaranger, M. N. (2015). *Alle utledninger har lukka gardiner*. Oktober.

## 10. Lystlesingens betydning

Skaranger, M. N. (2018). *Bok om sorg : (fortellingen om Nils i skogen)*. Oktober.

Skaranger, M. N. (2021). *Emily forever : roman*. Forlaget Oktober.

Strøksnes, M. A. (2015). *Havboka, eller Kunsten å fange en kjempehai fra en gummibåt på et stort hav gjennom fire årstider*. Oktober.

Svingen, A. (2018). *En himmel full av skyer*. Gyldendal.

Svingen, A. (2019). *Alt jeg skylder deg er juling*. Gyldendal.

Svingen, A. & Slocinska, K. (2019). *Når kaniner blir reddet*. Cappelen Damm.

Tjønn, B. J. (2012). *Kinamann : roman*. Cappelen Damm.

Tjønn, B. J. (2022). *Kvit, norsk mann: dikt*. Cappelen Damm.

*Hanna Bovim Bugge og Gerd Berget*

## 11. Litteratur for alle

**Dette kapitlet er ikke digitalt tilgjengelig.**



*Heidi Kristin Olsen og Åse Kristine Tveit*

## 12. Intensiv lesing på videregående skole

**Dette kapitlet er ikke digitalt tilgjengelig.**





### 13. Litteraturformidling i skolebibliotek i videregående skole

Skolebibliotek er viktigere enn noen gang. Ungdom leser mindre enn før og trenger å eksponeres for interessant, aktuell og variert litteratur for å bli glade i å lese. Lesing som fritidssyssele utkonkurreres allerede av andre medier. Nærheten til skolebiblioteket gir skolebibliotekarer en gylden mulighet til å nå ut til alle elever i skolen for å stimulere til leselyst, vekke nysgjerrighet og vise elevene veien til litteraturen. Det er skolebibliotekarens ansvar å få dem interesserte, og vi har mange muligheter til å nå fram til elevene våre. Vi må bare tørre å prøve ut ulike måter å gjøre det på.

Jeg har lang erfaring som skolebibliotekar i videregående skole og har siden 2005 jobbet på flere ulike skoler med forskjellige studieretninger og elevgrupper. I dette kapittelet skal jeg dele noen av mine erfaringer med litteraturformidling til ungdom fra min nåværende arbeidsplass Elvebakken videregående skole i Oslo sentrum. Skolebiblioteket vårt betjener ca. 1450 elever og 160 ansatte.

#### *To ulike formidlingspraksiser*

En av de viktigste funksjonene til skolebibliotekene er å støtte opp under undervisningen i de ulike fagene ved skolen og pirre elevenes faglige nysgjerrighet. For å realisere dette er *aktiv litteraturformidling* helt nødvendig – elevene må inviteres inn i biblioteket, og når de først har kommet dit, må de få hjelp til å finne den litteraturen som passer for dem. I mitt virke som skolebibliotekar legger jeg særlig vekt på to ulike formidlingspraksiser: Litteraturformidling knyttet til undervisningen i ulike fag og litteraturformidling som oppmuntret til frivillig lystlesing.

Det er viktig at alle elever får tilgang til skolebiblioteket. En måte å få til dette på er å etablere gode samarbeidsrutiner med lærerne, slik at de bruker biblioteket som en del av undervisningen i ulike fag når de har leseprosjekter. Formidling av skjønnlitteratur skjer som oftest i norsk og engelsk, mens formidling av sakprosa og faglitteratur skjer i programfag som historie og filosofi, sosiologi og sosialantropologi eller psykologi.

Samtidig er det viktig å oppmuntre elevene til frivillig lystlesing – å lese litteratur skal ikke være «tvang», men noe som gir glede, noe som utfordrer, noe som er et mål i seg selv. Litteraturen er mangfoldig, og leserne er mangfoldige. Bibliotekaren må derfor jobbe aktivt med å formidle *hele* samlingen for å nå så mange av elevene som mulig. Jeg lager for eksempel forundringspakker, utstillinger og pop-up-bibliotek, jeg formidler gjennom sosiale medier,

### 13. Litteraturformidling i skolebibliotek i videregående skole

og ikke minst snakker jeg med elevene, jeg forsøker å forstå hva de interesserer seg for, og jeg hjelper dem med å finne den boken som vekker leselyst hos akkurat dem.

#### *Samarbeid*

Skolebibliotekarer er avhengige av godt samarbeid med lærerne for å nå ut til alle elever. For å sikre at alle elever får et likeverdig skolebibliotektilbud er det viktig å knytte litteraturformidlingen til undervisningen. Det skal ikke være opp til den enkelte faglærer om man benytter skolebiblioteket eller ei. Det er skoleledelsens ansvar å sørge for at skolebiblioteket blir en integrert del av det pedagogiske arbeidet ved skolen og ikke reduseres til en sidegeskjeft. Som bibliotekar må man allikevel jobbe aktivt for å etablere gode samarbeid, for eksempel ved å invitere seg selv inn på møter i de ulike faggruppene. Ved Elvebakken videregående skole samarbeider skolebiblioteket tett med norskseksjonen. Arbeidet med litteraturformidling er satt i system, og samarbeidet er skrevet inn i fagplanen for norskseksjonen. Gjennom ulike leseprosjekter på hvert av trinnene i fellesfaget norsk, sørger vi for at alle elevene kommer til skolebiblioteket minst én gang hvert skoleår i forbindelse med undervisningen.

Innføringen av Kunnskapsløftet 2020 legger til rette for å jobbe temabasert med litteratur. I norskfaget behandles de tverrfaglige temaene folkehelse og livsmestring, bærekraftig utvikling, og demokrati og medborgerskap blant annet gjennom leseprosjekter hvor skolebiblioteket er en viktig samarbeidspartner for lærerne. Bibliotekaren er en viktig veileder når elevene skal bestemme seg for et valgfritt litterært verk som de skal lese. Vår ekspertise består blant annet i oppdatert oversikt over litteraturen slik at vi kan finne riktig bok til riktig låner. For bibliotekaren gir dette også en mulighet til å formidle samlingen på nye og interessante måter. Målet mitt er alltid å vekke leselyst hos elevene. Litteraturen skal ikke bare være et sted hvor elevene kan finne svar på de spørsmålene som de tverrfaglige temaene bidrar til å vekke. Det skal like mye være et sted for undring, hvor temaene utforskes på uventede måter.

For å gjennomføre gode leseprosjekter i samarbeid med lærerne, er det viktig at skolebibliotekaren tar del i både planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av undervisningen. Skolebibliotekaren må involveres på et tidlig tidspunkt slik at hen får tid til å lese seg opp på den litteraturen som skal presenteres, eventuelt bestille nye bøker og bli enig med lærerne om rollefordelingen i prosjektet. Norskseksjonen på vår skole har en fagkoordinator på hvert trinn som har en nøkkelrolle i å koordinere slike samarbeidsprosjekter. At samarbeidet med skolebiblioteket er nedfelt i planene til norskavdelingen, gjør at samarbeidet ikke er personavhengig dersom en fagkoordinator byttes ut. Pedagogisk leder for norsklærerne er også en viktig støttespiller i samarbeidet.

Dersom lokalet er stort nok, bør elevene inviteres sammen med læreren, til skolebiblioteket. Ved å bruke skolebiblioteket som læringsarena ser elevene at det er en sammenheng mellom det som skjer i klasserommet og det som skjer i biblioteket, og de ser at de kan dra nytte av ressursene som finnes der. Lærer og skolebibliotekar utfyller hverandres kompetanser, noe som er viktig å synliggjøre overfor elevene. Det er også et poeng at elevene blir bedre kjent med skolebibliotekaren, og at skolebibliotekaren blir bedre kjent med elevene. Slik blir det lettere å veilede dem og finne litteratur som svarer til elevenes interesser.

#### *Tverrfaglige temaer og digital litteraturformidling*

På vg1 har jeg utarbeidet et romanprosjekt i samarbeid med norsklærerne, hvor alle elevene skal lese en valgfri samtidsroman som kan knyttes til det tverrfaglige temaet folkehelse og livsmestring. For å introdusere elevene for prosjektet har jeg skrevet et foredrag som jeg har kalt Folkehelse og litteraturen. Å sette i gang slike fellesprosjekter sammen med lærerne, betyr at jeg må holde det samme foredraget i 11 klasser, gjerne i løpet av to uker, siden lærerne gjennomfører det samme undervisningsopplegget parallelt. I det følgende skal jeg gi noen eksempler på hvordan denne logistikkutfordringen kan løses ved å variere opplegget med digital formidling.

Jeg har alltid vært opptatt av digital formidling og synes det er spennende å utforske digitale verktøy for å nå fram til elevene. Da skolen stengte ned under koronapandemien i mars 2020, benyttet jeg derfor anledningen til å utforske nye formidlingsformater. Jeg satte i gang med videoformidling, eller flipped classroom som man gjerne kaller det i skolesammenheng. Tanken er at elevene ser en video før de kommer til undervisningen. Slik frigjør man tid til veiledning istedenfor å holde en felles presentasjon. Det startet med at jeg lagde en video for elevene på 2. årstrinn som het «Hvorfor lese klassikere?», hvor jeg tok utgangspunkt i Italo Calvinos kjente essay *Why read the classics?* – eller *Perché leggere i classici* (1991) på italiensk. Videoen ble distribuert til alle klassene på vg2 i forbindelse med at de skulle lese en klassiker eller et utdrag fra en klassiker. Gjennom å se videoen fikk de en større forståelse av sammenhengen før de kom til skolebiblioteket for å låne bøker. Fordelen med videoformidling er at man slipper å gjenta seg selv mange ganger, og at videoen lett kan distribueres og brukes om igjen. Jeg synes det er morsomt og viktig at bibliotekarer også produserer innhold selv. For det første fordi vi kan skreddersy et opplegg for elevene, for det andre fordi slik digital formidling skaper økt kunnskap om at skolebiblioteket er en aktiv medspiller i undervisningen og en viktig støttespiller i elevenes læringsprosess.

### 13. Litteraturformidling i skolebibliotek i videregående skole

Å produsere videoer er imidlertid tidkrevende, så da samfunnet åpnet opp og vi kunne være på skolen igjen, strakk ikke tiden til for å lage videoer selv. Men digitale formidlingsprosjekter gir anledning til å involvere elever i produksjonen. På Elvebakken undervises det i studieretningen Informasjonsteknologi og medieproduksjon (IM), og ved flere anledninger har jeg fått hjelp av elever herfra til å lage filmer for skolebiblioteket. Slik får elevene relevant praksis, biblioteket når ut på nye flater, og nye elevgrupper trekkes inn i biblioteket. Samarbeidet med IM-elevne gjør dette til et godt eksempel på hvordan skolebiblioteket blir synlig i flere deler av skolen. For elevene er det motiverende å få et realistisk filmoppdrag som dette. De må forholde seg til en deadline og til mine føringer for hvordan jeg ønsker at resultatet skal bli. De blir også motiverte av at det er 410 medelever på andre studieretninger som skal se filmen de lager.

Mens IM-elevne står for filming og redigering, tar jeg meg av det faglige innholdet i presentasjonen. I filmen «Folkehelsa og litteraturen», snakker jeg om hva lesing og litteratur kan ha å si for folkehelsa, og om hva litteraturen kan fortelle oss om temaet. Gjennom eksempler på samtidsromaner av forfatterne Carl Frode Tiller, Ragnhild Eskeland, Maria Navarro Skaranger, Zeshan Shakar, Tomas Espedal, Jan Grue og Helene Guåker belyser jeg de tre underkategoriene mobilitet, klasse og sykdom.



Fig. 1. Folkehelsa og litteraturen. Fotograf: Ingrid Svennevig Hagen

Læreren forklarer elevene innledningsvis rammene for oppgaven, viser dem filmen i klasserommet og tar dem deretter med til skolebiblioteket hvor jeg ønsker dem velkommen.

Jeg setter av 45 minutter til hver klasse. I løpet av den tiden skal de få hjelp av meg og faglærer til å velge seg en roman de kan lese, registrere lånet og begynne å lese. Elevene samles rundt langbordet i skolebiblioteket hvor jeg på forhånd har laget en utstilling av bøker som passer til temaet. Jeg forsøker alltid å lage innbydende og oversiktlige utstillinger i forbindelse med slike prosjekter. Siden dette er det første leseprosjektet elevene møter på vg1, er det viktig å legge vekt på leselyst og fritt valg innenfor noen rammer. Det er også viktig med variasjon og bredde i utvalget, slik at alle finner noe som passer for dem. Når bibliotekaren – som naturlig nok kjenner samlingen bedre enn lærerne – gjør et utvalg av aktuelle titler, blir det lettere for elevene å orientere seg og finne frem til en bok som svarer til deres interesser og erfaringer. De slipper å lete i blinde. Elevene står naturligvis fritt til å velge andre bøker enn dem jeg har lagt fram, men all min erfaring tilsier at de bøkene som jeg løfter fram, blir veldig populære.

*Hvordan kan skolebiblioteket bidra til økt leselyst?*

De to viktigste måtene skolebibliotekarer bidrar til økt leselyst på er gjennom en fabelaktig boksamling og en heidundrende aktiv litteraturformidling! Samlingsutvikling skjer gjennom hele året. På Elvebakken videregående skole kasserer skolebibliotekarene utdaterte og fillete eksemplarer i feriene, og kjøper inn nye bøker kontinuerlig gjennom hele skoleåret. Samlingen i skolebiblioteket må ha aktuelle bøker innenfor de fagområdene som skolen tilbyr. Derfor bør skolebibliotekaren sette seg inn i hva de ulike fagene har behov for, og kjøpe inn litteratur på forskjellig nivå for de ulike leserne. For at vi skal få elevene våre interesserte må utvalget være spennende, attraktivt og tilpasset målgruppen. Det hjelper ikke at det er fullt på hyllene, dersom det som står der er gammelt og utdatert. Som skolebibliotekar mener jeg dessuten at utvalget i skolebiblioteket ikke skal være akkurat det samme som de finner alle andre steder. Jeg ønsker å utfordre elevenes lesevaner og få dem til å lese fabelaktige tegneserier, gode diktsamlinger, aktuell sakprosa og en roman de aldri har hørt om før. Og jeg ønsker at de elevene som i utgangspunktet ikke er så glade i å lese, også skal finne noe som kan gi dem leselyst og mestringsfølelse i møte med bøkens verden.

Aktiv formidling handler ikke bare om litteraturformidling i undervisningen, men om et arbeid som gjennomsyrrer alle aktiviteter i biblioteket. Jeg lager utstillinger og arrangementer, og formidler litteratur både digitalt og analogt. Jeg snakker om litteratur med elever (og lærere) hver eneste dag. Da spør jeg dem gjerne hva de leser for tiden, og slik får jeg innblikk i hva de er interessert i og opptatt av. Dersom vi ikke har den boka de ønsker å låne, spør jeg alltid om de vil ha et alternativ, eller om jeg skal sette dem på venteliste så lenge. Når noen kommer inn for å jobbe med skolearbeid, spør jeg ofte hva de jobber med i dag og følger

### 13. Litteraturformidling i skolebibliotek i videregående skole

opp med å oppfordre dem til å bruke faglitteraturen i skolebiblioteket. Flere blir overrasket og glade over at det finnes fagbøker om akkurat det de holder på med. Dersom noen leverer en bok, spør jeg alltid om de vil låne en ny. Gjennom å vise interesse for hva elevene holder på med, og gjennom å vise at man bryr seg, kan det åpne seg en rekke fine anledninger til å finne rett bok til rett elev.

På en skolebibliotekkonferanse i Stockholm for noen år siden plukket jeg opp en god idé hos en svensk kollega. Hun bar et lite skilt som viste hva hun leste akkurat nå. I stedet for navn står det «akkurat nå leser jeg», sammen med tittel og forfatter og et lite miniatyrbilde av boka. Dette er en veldig enkel og effektiv måte å komme i snakk med elever og ansatte på om litteratur vi er opptatt av.

#### *Forundringspakker fra skolebiblioteket*

Et av de mest vellykkede formidlingsprosjektene jeg har satt i gang som skolebibliotekar, er forundringspakker fra skolebiblioteket. Ideen til prosjektet kom som følge av at jeg høsten 2020 funderte på hvorfor utlånet av sakprosa og faglitteratur i skolebiblioteket var så lavt, til tross for at jeg hadde kjøpt inn mange nye, flotte og spennende bøker. Jeg bestemte meg for å ta noen grep for å få bøkene ut av hylla. Jeg laget et spørreskjema i Microsoft Forms for elevene ved skolen, som jeg distribuerte i Teams. Oppfordringen min lød som følger:

La deg overraske av utvalget i skolebibliotekets samling! Skolebibliotekar Ingrid Svennevig Hagen plukker ut tre bøker til deg i en forundringspakke, basert på noen få stikkord om dine interesser. Forundringspakken kan bestilles når som helst, men hentes på fredag samme uke!

I spørreskjemaet spurte jeg hvilke programfag elevene hadde valgt i år, hvilke andre fag de var opptatt av og øvrige interesser. Og så føyde jeg til et par tøysespørsmål: Hund eller katt? Dag eller natt? Forundringspakkene ble raskt en suksess. Svarene strømmet inn, og det var stor interesse for opplegget. Jeg fikk det riktig travelt og allerede den første uka satte jeg sammen tjue pakker med tre bøker, håndplukket ut fra de opplysningene som elevene oppga i spørreskjemaet. Jeg la vekt på å finne tre forskjellige bøker som kunne inspirere, pirre nysgjerrigheten og overraske. Det ble noen fantastiske bokpakker hvor jeg fikk lånt ut mange skatter fra bibliotekets samling. Og så må man ikke glemme det lille ekstra: Et eget bokmerke, en kjærlighet på pinne og sløyfebånd! I løpet av høsten 2020 mottok jeg 179 bestillinger, det vil si at 537 bøker fant veien ut av hyllene og til leserne.

Forundringspakkene har de siste årene blitt et fast innslag i skolebibliotekets formidlingspraksis. For å skape variasjon endrer jeg spørreskjemaet omtrent annenhver måned, slik at det blir ulikt tematisk fokus hver gang. På den måten kan elevene bestille bokpakker flere ganger. Tema kan for eksempel være mørke høstbøker, julelektyre, klassikere eller bøker fra forskjellige deler av verden. Det er stor variasjon i trinn og studieretning blant

dem som bestiller forandringspakker. Men noe av det mest interessante er at mange av de som bestiller er ukjente for meg. Med dette prosjektet når jeg altså ut også til andre elever enn de som vanligvis oppsøker biblioteket.

Forandringspakkene har bidratt til å gjøre fredagene til en festdag. Jeg plukker bøkene fortløpende gjennom uka etter hvert som bestillingene kommer inn, men jeg pakker dem på fredag. Bøkene registreres på vanlig måte i vårt utlånssystem og lånetiden er fire uker. Deretter sender jeg en hyggelig hentebeskjed i Teams. Når elevene kommer for å hente pakkene, har de ofte med seg en venn, som kanskje blir inspirert til å bestille en pakke til seg selv. Gjennom arbeidet med forandringspakkene har jeg blitt både rørt og overrasket og fått fordommene mine midt i fleisen flere ganger. Det gjør prosjektet morsomt og utfordrende for meg også. Noen elever innrømmer at de ikke har lest bøker på flere år, men har lyst til å prøve, andre har lest Kafka og vil gjerne ha en tykk bok. Gjennom å håndplukke bøker til hver enkelt elev som har vært nysgjerrig nok til å svare på spørsmålene, og som synes dette er et morsomt påfunn, får jeg vist at jeg tar ungdom som lesere på alvor uansett hvem de er.

Det er i møtet med elevene at den mest meningsfulle delen av jobben som skolebibliotekar ligger. Det er viktig å vekke elevenes leselyst og nysgjerrighet. Det gjør man aller best ved å sørge for at alle elevene finner veien til skolebiblioteket gjennom undervisningen, men også ved å drive aktiv litteraturformidling som oppmuntrer til lystlesing. Jeg ønsker å gi elevene gode leseopplevelser, utfordre dem til å lese bøker de ikke visste fantes, og oppdage ulike typer litteratur. Jeg vil at de skal overraskes og utfordres, og finne glede, trøst og håp i tillegg til kunnskap i biblioteket. Tenk å få være med på å vise dem veien inn i litteraturens verden!



Fig.2 Forandringspakker med kjærlighet på pinne. Fotograf: Ingrid Svennevig Hagen





Del 4  
Utforskende læring



*Idunn Bøyum*

14. Finne, bruke og vurdere informasjon til skolearbeidet

**Dette kapitlet er ikke digitalt tilgjengelig.**



*Jannica Heinström og Anu Ojaranta*

15. Veiledet utforsking som pedagogisk metode for undervisning i informasjonskompetanse

**Dette kapitlet er ikke digitalt tilgjengelig.**



## 16. Å arbeide med informasjonskompetanse i skolebiblioteket: Eleven som forsker, bibliotekaren som veileder

Å jobbe med informasjonskompetanse er en viktig del av arbeidet i skolebibliotekene. Samtidig viser all erfaring at et godt samarbeid med lærerne er avgjørende for at skolebibliotekarene skal kunne bidra med sin fagkompetanse i elevenes læringsprosess. Hvert år gjennomfører elever i programfaget sosiologi og sosialantropologi ved Elvebakken videregående skole et forskningsprosjekt hvor de skal skrive en lengre fagrapport om et selvvalgt emne, og hvor forskningsprosessen er en viktig del av læringen. I dette kapittelet skal jeg gjøre rede for hvordan faglærerne og jeg som skolebibliotekar samarbeider om gjennomføringen av et slikt prosjekt, hvor skolebiblioteket er involvert i å veilede elevene fra start til mål. Målet for opplæringen er ifølge læreplanen blant annet at elevene skal kunne finne og vurdere informasjon for å analysere faglige spørsmål og problemstillinger. Videre skal elevene kunne «vurdere samfunnsvitenskapelige teorier, metoder og tenkemåter, og bruke disse for å utforske sosiale og kulturelle fenomener og gjennomføre samfunnsfaglige undersøkelser» (Utdanningsdirektoratet, 2020). For å bidra til en best mulig oppnåelse av disse læringsmålene samarbeider skolebibliotekar og faglærere om veiledning av elevenes forskningsarbeid. I skoleåret 2021/2022 inngikk dette selvstendige forskningsarbeidet i Elvebakken videregående skoles deltakelse i den nasjonale forskningskonkurransen Holbergprisen i skolen. Elever fra programfagene sosiologi og sosialantropologi og sosialkunnskap deltok i prosjektet og jeg vil bruke arbeidsmåten vår dette året som eksempel.

### Om Holbergprisen i skolen

Holbergprisen i skolen er en nasjonal forskningskonkurranse for elever i den videregående skolen. Målet med prisen er å skape engasjement rundt forskning innenfor humaniora og samfunnsvitenskap, og å oppmuntre elever i videregående skole til å studere videre innenfor disse fagområdene. Elevene kan bruke sin ungdommelige nysgjerrighet og utforskningsglede til å fordype seg i et selvvalgt emne. Forskningsprosjektet, som pågår i om lag tre måneder, skal kunne ut i en rapport på rundt femten sider. Lærere som har lyst til å delta med sine elever, må sende en skriftlig søknad, og inntil tjue skoler fra hele landet blir plukket ut til å delta. Faglærerne i sosiologi og sosialantropologi ved Elvebakken inviterte meg til å bli med på prosjektet første gang i 2019, fordi de så verdien av et samarbeid med skolebiblioteket for å øke elevenes læringsutbytte. Nå er samarbeidet innarbeidet og en del av årshjulet til

16. Å arbeide med informasjonskompetanse i skolebiblioteket: Eleven som forsker, bibliotekaren som veileder skolebiblioteket. Sekretariatet til Holbergprisen i skolen oppfordrer også lærere til å samarbeide med skolebibliotekarer, og de inviterer de deltagende skolene til et lærerseminar i Bergen om høsten, hvor også bibliotekarene får være med. Det er en god anledning til å møte faglærere og skolebibliotekarer fra hele landet og dele erfaringer med dem. Elvebakken videregående skole har deltatt i forskningskonkurransen ved flere anledninger og elevene ved skolen har ofte gjort det svært godt. Blant annet vant Elise Harwiss førsteprisen i 2022.

## Organiseringen av prosjektarbeidet

Hvordan man organiserer og arbeider med forskningsprosjektet varierer fra skole til skole. Noen elever jobber i grupper, mens andre leverer individuelle fagrapporter. Hos oss oppfordres elevene til å jobbe sammen i par eller i grupper på tre elever, men de kan også velge å gjøre hele arbeidet alene. I løpet av den perioden de jobber med prosjektet, skal elevene bestemme tema, formulere en problemstilling, velge metode og gjennomføre undersøkelser — enten de velger kvalitativ eller kvantitativ metode — og skrive selve rapporten. De skal bearbeide materialet de har innhentet, og sette det inn i en faglig kontekst ved å bruke relevant teori. For mange elever er det første gang de skriver en så lang og omfattende fagtekst.

Elevene introduseres for forskningsprosjektet i begynnelsen av skoleåret, slik at de får mulighet til å tenke ut et faglig emne de har lyst til å utforske. Når det nærmer seg oppstart, møtes skolebibliotekar og lærere for å legge rammene for samarbeidet; bli enige om vurderingskriterier, om hvem som skal gjøre hva, og for å legge en tidsplan.

I januar starter selve arbeidet med en *kick-off* i skolebiblioteket. En representant fra sekretariatet til Holbergprisen i skolen kommer på besøk og gjør rede for hvilke forventninger juryen har til fagrapportene, og hvilke formelle krav som må innfris, og hen inspirerer elevene med historier om prisvinnere fra tidligere år. At det kommer noen utenfra som oppmuntrer elevene i arbeidet med prosjektet, er veldig viktig både for elevene og for oss ansatte. Ved å arrangere avsparket i skolebiblioteket, blir elevene bevisste på at skolebibliotekaren er en viktig medspiller i forskningsarbeidet, og de blir oppmerksomme på hvilken rolle skolebibliotekaren har i samarbeid med lærerne.

## Skolebibliotekaren inn i undervisningen

I begynnelsen av forskningsprosessen kommer jeg også på besøk i klasserommet for å orientere om hvordan skolebibliotekaren kan bistå elevene. Mens lærerne har ansvar for det faglige innholdet i oppgavene, kan skolebibliotekaren veilede elevene i fagskriving, informasjonssøk og i å formulere et forskningsspørsmål. Alle elevene har allerede vært



16. Å arbeide med informasjonskompetanse i skolebiblioteket: Eleven som forsker, bibliotekaren som veileder gjennom et grunnleggende kildekurs i skolebiblioteket som del av samfunnskunnskap-undervisningen på vg1. Dette bygger jeg videre på nå som de skal i gang med et selvstendig forskningsprosjekt.



*Forfatteren presenterer for elever ved Elvebakken videregående skole.  
Fotograf: Sondre Namlos Lassen.*

I presentasjonen min, som varer rundt tjue minutter, pleier jeg å snakke om de ulike fasene i forskningsprosessen: idémyldring, litteratursøk, empiriinnhenting, skriving og redigering. Jeg vektlegger alltid at det er viktig å komme i gang så fort som mulig. Min erfaring er at mange elever synes det er overveldende å skulle formulere et selvstendig forskningsspørsmål, og derfor bruker veldig lang tid på å komme i gang. De er vant til å få utdelt en oppgave som de skal løse, men i dette prosjektet må de selv formulere forskningsspørsmålet. Jeg forsøker å formidle viktigheten av å skrive ned alle ideer, av å ta notater, og jeg forteller dem om hvor og hvordan de bør søke etter informasjon. Mange elever er vant til googlesøk, men ikke til å gjennomføre systematiske søk i ulike databaser eller bruke digitale ressurser som for eksempel Nasjonalbiblioteket eller A-tekst.

Etter å ha vist elevene ulike måter å søke etter informasjon på, og ulike steder hvor de kan søke, gjør jeg rede for skriveprosessen, redigeringsfasen og de formelle kravene til form og referanseføring. Alle disse punktene pleier naturligvis også lærerne å snakke om og gjennomgå, men etter at skolebiblioteket ble involvert i prosjektet, har faglærerne merket at det har blitt et bredere tilfang av oppdatert faglitteratur og bedre og mer variert bruk av kilder i forskningsrapportene. En viktig oppgave for skolebibliotekaren er nettopp å holde seg orientert i et bredt felt av litteratur innenfor ulike fagområder. Dette er viktig for å kunne

16. Å arbeide med informasjonskompetanse i skolebiblioteket: Eleven som forsker, bibliotekaren som veileder

tilby tilpasset veiledning innenfor de mange ulike spørsmålene som elevene utforsker i sine prosjekter, og jeg sørger for at vi til enhver tid har en oppdatert og interessant samling faglitteratur.

Etter presentasjonen min i klasserommet, tar vi med elevene til skolebiblioteket slik at de kan gjøre seg kjent med faglitteraturen. Jeg pleier å lage en utstilling med relevante bøker. I oppstartsfasen er det særlig viktig å lære elevene å bruke faglitteraturen aktivt. Jeg pleier blant annet å forklare at det er lurt å bruke innholdsfortegnelsen og registeret i bøkene for å orientere seg i innholdet i boka, og at det kan være nyttig å se på hvilke kilder forfatteren refererer til for å finne ut mer om emnet og lese videre.

### Inspirasjon til å forske

Både lærerne og jeg oppfordrer elevene til å låne bøker og la seg inspirere av faglitteraturen. Det kan ofte være en aha-opplevelse for elevene å se utvalget i skolebiblioteket. For at dette skal fungere, er det naturligvis viktig at den litteraturen vi har er relevant for faget. Skolebiblioteket ved Elvebakken videregående skole har en oppdatert og god samling med bøker om både teori, metode og fagskriving. Ledelsen ved skolen har sett betydningen av å ha et godt skolebibliotek og derfor er også innkjøpsbudsjettet relativt godt. Samtidig er det viktig å påpeke at vi er et lite fagbibliotek og at vi ikke kan tilby alt, derfor henviser vi naturligvis elevene til gode digitale ressurser eller til større fag- og forskningsbibliotek.

Når jeg lager utstillinger, benytter jeg meg av de eksponeringsmulighetene vi har i bibliotekrommet: et langbord, hyllelister på en av veggene og utstillingsstativ. Jeg lager plakater slik at det kommer fram at dette er faglitteratur knyttet til Holberg-prosjektet. På den måten blir det lettere for elevene å se hva som finnes, og det skaper oppmerksomhet om arbeidet blant andre elever og ansatte som kommer innom skolebiblioteket. Utstillingen i skolebiblioteket får lov til å stå en stund slik at elevene kan komme tilbake når de er i gang med arbeidet og låne det de har behov for.

Mange elever er ikke klar over hvor mye inspirasjon de kan få av å orientere seg i hva som har blitt skrevet før. Kanskje de kan finne et forskningstema som ingen har gitt seg i kast med ennå? Det var tilfellet da Elise Harwiss vant førsteprisen i Holbergprisen i skolen i 2022 med forskningsrapporten *Pårørendes rolle i heroinassistert behandling*. Dette var nybrottsarbeid. I fagjuryens begrunnelse kunne vi lese:

Harwiss viser at det er betydelig avstand mellom ambisjoner og realiteter i ivaretagelse av de pårørende til noen av de sykeste rusmiddelavhengige pasientene. Rapporten viser tydelig hvordan Helsedirektoratets retningslinjer om å ivareta pårørendegrupper verken kommer til uttrykk i selve behandlingsopplegget eller i forskningen på dette (Holbergprisen i skolen, 2022).

16. Å arbeide med informasjonskompetanse i skolebiblioteket: Eleven som forsker, bibliotekaren som veileder

Harwiss løftet fram pårørendeperspektivet i heroinassistert behandling og fant ut at de pårørende ikke var tiltenkt en større rolle i behandlingsprogrammet og at deres rettigheter dermed ikke ble tatt hensyn til.

Når elevene har funnet et tema de vil fordype seg i og valgt metode for hvordan de vil gå fram for å besvare forskningsspørsmålet sitt, får vi besøk av en forskerkontakt. Forskerkontakten er plukket ut av sekretariatet til Holbergprisen i skolen og kommer til skolen for å veilede elevene fra et forskerperspektiv. Møtene med forskerkontakten blir holdt rundt langbordet i skolebiblioteket. Forskerkontakten snakker med hver elevgruppe som samarbeider, og alle som jobber individuelt og kommer med råd og innspill til hvordan de kan komme videre i arbeidet og løse oppgaven. Hen leser tekstene deres og gir konstruktive tilbakemeldinger. Å få inn en ekstern veileder er nyttig for å få et blikk utenfra og både lærere og skolebibliotekar er til stede under møtene.

I løpet av de tre månedene forskningsarbeidet pågår, legger lærerne opp til at noe av undervisningen foregår i skolebiblioteket. Slik senkes terskelen for å be om hjelp fra skolebibliotekaren, og elevene får lettere tilgang til ressursene i biblioteket. Jeg pleier å gå en runde for å snakke med elevene for å høre hvor langt de har kommet i prosessen, og for å gi veiledning og innspill til de som har behov for det.

### Innsending til konkurransen

Når alle elevene er ferdige med sine rapporter, leser og vurderer faglærerne arbeidene til sine respektive elever. Dette er et vanlig vurderingsarbeid. Alle elevene får karakter på fagrapporten. Samtidig plukker de to faglærerne ut et knippe av de mest interessante forskningsrapportene som vi leser alle tre, som en slags fagjury. Til sammen tre oppgaver kan sendes inn til selve konkurransen, og sammen diskuterer vi oss fram til hvilke tre oppgaver som skal få delta.

Nå starter den heftige innspurten i arbeidet. Fristen for innlevering til den interne vurderingen er alltid litt i forkant av innleveringen til Holbergprisen i skolen. Dette gir elevene en intensiv uke til å flikke på struktur, språk og innhold i tekstene. De får tett oppfølging, og vi strekker oss langt for å veilede dem på de tidspunktene som passer for elevene. Dette arbeidet skal gjøres i tillegg til annet skolearbeid. For selv om oppgavene allerede er svært gode, er det alltid noe man kan gjøre bedre. Det er stadig noe som kan skrives om, strammes opp eller gjøres tydeligere i teksten. Dessuten skal alle de formelle kravene innfris, elevene skal finne et egnet bilde til forsiden av oppgaven, de skal sørge for at kildelisten er riktig og at innholdsfortegnelsen samsvarer med innholdet. Alt dette krever tid, oppfølging og veiledning.

16. Å arbeide med informasjonskompetanse i skolebiblioteket: Eleven som forsker, bibliotekaren som veileder

Under nedstengningene i 2020 ble vi vant til å bruke Teams til veiledning. Vi ringte opp elevene sammen og hadde gode samtaler med dem digitalt. Denne arbeidsmetoden har vi tatt med oss videre, og det er særlig gunstig når vi skal holde kontakten helt i innspurten av arbeidet. Både kommunikasjon mellom lærere og bibliotekar, og vår kommunikasjon med elevene blir lettere å få til når vi kan møtes digitalt. Rett før innleveringsfristen gjøres den siste finpussen, og elevene må selv sende inn den aller siste versjonen av oppgavene deres.

Å gjennomføre et selvvalgt forskningsarbeid er en oppgave som vi gir elevene hvert år, men som blir særlig motiverende når de i tillegg får muligheten til å delta i Holbergprisen i skolen. En slik forskningsprosess over tid er et godt eksempel på hvordan man kan jobbe med dybdeløring i skolen. Elevene får muligheten til å fordype seg faglig i et emne som de brenner for og er nysgjerrige på. De prøver og feiler i metodevalg, tidsbruk og fagskriving. Men de får også helt nye innsikter og viktig erfaring med å jobbe selvstendig og med å utvikle et stort arbeid på egen hånd. Fra et bibliotekfaglig ståsted er det viktig at elevene lærer seg å bruke skolebiblioteket som en ressurs i faglig sammenheng. Dette kommer godt med når de skal skrive oppgaver i andre fag og i videre studier. (Se også Heinström & Ojaranta, Kapittel 15 i denne boka)

## Litteratur

- Heinström, J. & Ojaranta, A. (2023). Veiledet utforskning som pedagogisk metode for undervisning i informasjonskompetanse. I Bøyum, I. & Tveit, Å.K. (red.). *Rom for lesing og utforskning: Skolebibliotekets muligheter* (s. 315-332). ABM Media.
- Holbergprisen i skolen. (2022). *Elvebakken videregående skole*. Hentet 11. januar 2023 fra <https://holbergprize.org/nb/holbergprisen-i-skolen/prisvinnere/elvebakken-videreg-ende-skole-5>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Kompetansemål – Læreplan i sosiologi og sosialantropologi (POS04-01)*. Fastsatt som forskrift. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. <https://www.udir.no/lk20/pos04-01/kompetansemaal-og-vurdering/kv494#go-to-top-target>

## Om forfatterne:

**Cathrine Bergan** er lektor og jobber som spesialkonsulent med ansvar for skolebibliotek og lese- og skriveopplæring i Utdanningsadministrasjonen i Oslo kommune. Hun har i mange år jobbet som lærer og skolebibliotekar, holdt foredrag og skrevet artikler om litteraturformidling og skolebibliotek. Hun har vært med på å utforme Skolebibliotekstandarden for Oslo, og bidratt i boka *Kilde til lyst og læring* (2005). Sammen med Ingeborg Eidsvåg Fredwall redigerte hun boka *Skolebiblioteket som læringsarena: Leseglede, utforskning, opplevelse* (2023).

**Gerd Berget** er førsteamanuensis i bibliotek- og informasjonsvitenskap ved OsloMet. Hun har en doktorgrad i informatikk, der hun studerte informasjonssøking blant personer med dysleksi. Gerd har universell utforming som et av sine hovedfagfelt, og har arbeidet mye med personer med lesevansker, og med brukermangfold, tilgjengelige bibliotek og tilgjengelig litteratur. Sammen med Hanna Bovim Bugge har Berget skrevet flere artikler om Easy Language. ORCID: 0000-0002-1220-6239

**Hanna Bovim Bugge** er litteraturviter og arbeider som rådgiver ved foreningen Leser søker bok, der hun blant annet leder prosjektet parallellspråklige bøker. Tidligere har hun jobbet med integrering av døve. Bugge har skrevet flere artikler om Easy language sammen med Gerd Berget. Hun er opptatt av mangfold og at bøker er et gode alle mennesker bør få muligheten til å ta del i

**Idunn Bøyum** er førstelektor ved Bibliotek- og informasjonsstudiene, OsloMet. Hun underviser i bibliotekenes rolle i undervisning og veiledning, men også om ledelse og markedsføring. Mye av forskningen hennes er rettet mot informasjonspraksis, informasjonskompetanse, bibliotekarens rolle og brukermøter. Hun jobbet i universitets- og høyskolesektoren i 25 år før hun begynte på OsloMet. ORCID: 0000-0002-8628-0706

**Sunniva Evjen** er førsteamanuensis ved Institutt for arkiv-, bibliotek- og informasjonsfag ved OsloMet. Hun underviser og forsker i bibliotekenes samfunnsoppdrag og -rolle. Evjen har skrevet flere artikler om barne- og ungdomsbiblioteket Biblo Tøyen, og er for tiden involvert i POLYCUL, et forskningsprosjekt om politiske dynamikker i kultursektoren. ORCID: 0000-0003-2838-0386

**Ingeborg Eidsvåg Fredwall** er universitetslektor ved Universitetet i Agder der hun underviser på studiet i skolebibliotekkunnskap og lærerutdanning. I tillegg er hun redaktør for nettstedet skolebibliotek.no som drives av Universitetet i Agder. Hun har bakgrunn som lærer og forlagsredaktør og har tidligere skrevet flere artikler om litteraturredidaktikk i skolen og vært medredaktør for boka *Elevene og litteraturen* (2022). Sammen med Cathrine Bergan har hun skrevet og redigert boka *Skolebiblioteket som læringsarena: Leseglede, utforskning, opplevelse* (2023).

**Øivind Frisvold** er teaterviter og bibliotekar med lang erfaring fra undervisning, styrearbeid og utredningsoppdrag i bibliotekfag og kulturpolitikk. Han var dekan ved Høgskolen i Oslo 2000-2011. Frisvold er nå knyttet til Fagsenter for seniorer ved OsloMet og har blant annet skrevet *Kunnskap er makt: Norsk bibliotekhistorie – kultur, politikk og samfunn* (2021).

**Ingrid Svennevig Hagen** er skolebibliotekar og faglig leder for læringscenteret ved Elvebakken videregående skole i Oslo. Hun har hovedfag i allmenn litteraturvitenskap fra NTNU, og har jobbet som skolebibliotekar ved ulike videregående skoler siden 2005. Ingrid er opptatt av å skape et aktivt og ambisiøst skolebibliotek som i samarbeid med lærerne skal bidra til elevenes læring.

**Jannica Heinström** er professor ved Institutt for arkiv-, bibliotek- og informasjonsfag, OsloMet. Hun forsker og underviser i informasjonsatferd. Hun har undersøkt skolebibliotekets rolle for læring i flere studier, blant annet relatert til informasjonskompetanse og Veiledet Utforskning. Heinström har tidligere arbeidet som forsker ved The Center for International Scholarship in School Libraries, Rutgers universitet. ORCID: 0000-0003-3729-0497

**Hilde Moore** er førstebibliotekar ved Universitetsbiblioteket i Agder. Moore er utdannet litteratur- og religionsviter og har publisert forskning innen informasjonskompetanse, forskningsstøtte og knowledge management, bl.a. artikkelen «Mind the gap! From traditional and instrumental approaches of source evaluation towards source consciousness» (2022). ORCID: 0000-0002-1272-8731

**Anu Ojaranta** har en doktorgrad i bibliotek- og informasjonsvitenskap fra Åbo Akademi. Hun har arbeidet i det bibliotekfaglige feltet i nærmere 30 år, blant annet 10 år som skolebibliotekar i Sverige og Finland. Hennes forskningsfelt er informasjonskompetanse i ungdomsskole og videregående skole. Ojaranta arbeider for tiden som seniorrådgiver for bibliotekvesenet, Regionförvaltningsverket i Sydvästra Finland. ORCID: 0000-0002-8471-8778

**Heidi Kristin Olsen** er førstelektor ved Bibliotek- og informasjonsstudiene, OsloMet. Hun underviser i informasjonssøk, gjenfinning, vitenskapelig kommunikasjon og kildekritikk, og har tidligere også undervist i klassifikasjon og skolebibliotekrelaterte emner. Hennes forskningsinteresser er særlig bibliotekarenes rolle i utdanning på ulike nivå, og brukernes anvendelse av bibliotekrommet. Heidi har jobbet i bibliotek i mange år, mest i skolebibliotek – i videregående skole, folkehøgskole og høyskole. ORCID 0000-0003-0744-0896

**Joron Pihl** er professor emerita, pedagog og har arbeidet ved Institutt for Internasjonale studier og tolkeutdanning ved OsloMet. Pihl har forsket på lystlesingens og skolebibliotekenes betydning for barn og unge, betydningen for utvikling av lese- og skrivekyndighet og realisering av skolens demokratiske samfunnsmandat i lys av sosialt og kulturelt mangfold og digitalisering. Pihl har blant annet publisert antologien *Teacher and Librarian Partnerships in Literacy Education in the 21<sup>st</sup> Century* (2017) sammen med Kristin Skinstad van der Kooij og Tone Cecilie Carlsten. ORCID: 0000-0002-4515-8413

**Beate Ranheim** er rådgiver i seksjon for aktiv formidling ved Viken fylkesbibliotek og har et særlig ansvar for samlingsutvikling og utvikling av bibliotekrom. I tillegg er hun spesielt opptatt av ungdomslitteratur og er koordinator for Ungdomsbokgildet, et årlig heldagsseminar om litteratur for ungdom og unge voksne.

**Jannicke Røgler** er biblioteksjef på Trondheim folkebibliotek. Hun har tidligere blant annet arbeidet som rådgiver ved Buskerud fylkesbibliotek (Viken) med hovedarbeidsområder innen samlingsutvikling, it-utvikling og kompetanseutvikling. Hun har blant annet oversatt og tilpasset *Håndbok i samlingsutvikling for bibliotek - CREW* (2018) til norsk.

**Åse Kristine Tveit** er førsteamanuensis ved Bibliotek- og informasjonsstudiene, OsloMet. Hun forsker og underviser i litteratursosiologi og barnelitteratur, og har gjennomført flere undersøkelser om barn, ungdom og lesing. Tveit har tidligere arbeidet som barnebibliotekar. Sammen med Kjell Ivar Skjerdingstad redigerte hun boka *Biblioteket i litteraturen* (2019). ORCID 0000-0001-6634-6109

**Marit Kristine Ådland** er førsteamanuensis ved Bibliotekarutdanninga ved OsloMet, og underviser og forsker om kunnskapsorganisering i bibliotek, særlig knyttet til emnebeskrivelse. Hun har erfaring fra arbeid i folke- og fylkesbibliotek og har sin Ph.D. fra Aalborgs universitet. Ådland er redaktør for fagområdet bibliotek i snl.no.